

# Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.  
(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

## A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

---

Jahrgang VII.

September 1906.

Heft 7.

---

### **Pädagogische Aphorismen.**

Thomas H. Jappe.

---

1. Die Pädagogik ist die Lehre von der Erziehung des Kindes zum selbständigen und harmonisch gebildeten Menschen; wohlgemerkt des Kindes, denn Erwachsene versuchen nur zwei Arten von Menschen zu erziehen: unsere fanatischen Wasserapostel und etliche Schulräte, die darüber die Kinder vernachlässigen.
2. Erziehung im weitesten Sinne bedeutet die Weckung und Entwicklung möglichst vieler in dem Kinde schlummernder Gaben und Fähigkeiten, geistiger wie körperlicher; sie bezweckt nicht notwendig deren höchste Ausbildung, sondern will zunächst Anstöße geben, vielseitiges Interesse erwecken. Die dem Individuum innewohnende Geistes- und Körperkraft zieht dem sehr verschiedene Grenzen.
3. Es ist zwar eine etwas willkürliche Einteilung aller Gaben und Fertigkeiten, wenn wir sie als teils höhere teils niedere bezeichnen, weil die Grenzlinie zwischen beiden Arten kaum bestimmt zu ziehen ist; aber es giebt kaum eine bessere.
4. Die höheren sind die, welche sich auf Vergeistigung, Veredlung und Verschönerung des Lebens richten; die niedern alle die, welche

sich direkt auf die Erleichterung des Kampfes um die Existenz richten. Diese sind nur Mittel zum Zweck, nämlich die Erwerbung des Rechtes auf eine mehr oder weniger auskömmliche Existenz, doch aber keineswegs gering zu schätzen. Jene sind dagegen Selbstzweck, denn sie betreffen nicht allein unsere eigne kleine Person, sondern die Zukunft der Menschheit, die allmähliche Veredlung der Gattung.

5. Erziehung im engern Sinne ist die auf Bildung eines Charakters gerichtete Tätigkeit des Lehrers oder der Eltern im Gegensatz zum blossen Unterrichten oder Abrichten.
6. Zu einem Charakter, wie wir ihn anstreben, gehören drei Dinge, deren eines so nötig ist wie das andere: ästhetische natürliche Reinheit, Klarheit und Festigkeit der sittlichen Grundsätze, sowie Sicherheit und Schnelle der Entschliessungen.
7. Ein solcher Charakter ist undenkbar ohne Kenntnisse und Erfahrung, denn der natürliche Instinkt oder die urteilslose Gewohnheit resp. Gewöhnung sind auf die Dauer keine verlässlichen Führer, und den Abschluss gibt erst der Kampf des Lebens, wiewohl das nicht immer lange dauert.
8. Wenn also auch Erziehung das Wünschenswertere, weit Höhere, so ist doch fürs praktische Leben und als Grundlage der Unterricht, beziehungsweise das Abrichten, das Nötigere. Erstere müssen, wie die Dinge jetzt noch liegen, sehr viele entbehren; letzteren braucht kaum einer zu entbehren.
9. Freilich ist der Unterricht oft begrenzt; niemand kann alle seine Gaben ausbilden, am wenigsten gleichmässig, da dazu meist Zeit, Gelegenheit und die rechten Lehrer fehlen.
10. Selbst unter sehr günstigen Verhältnissen und Voraussetzungen gestaltet sich daher die Entwicklung des Individuums folgendermassen: Nur ein Teil der Gaben und Fertigkeiten wird ausgebildet, während andere zurücktreten, atropisch werden; absterben; dazu kommt Zeitverlust durch Versuche der Entwicklung nicht vorhandener oder an sich minderwertiger Gaben.
11. Als solche minderwertige Gaben wären wohl alle die zu bezeichnen, welche keinen praktischen oder höheren Einfluss gewinnen können; auch solche, denen von vornherein keine grosse Entwicklungsfähigkeit innewohnt; auch solche, die wohl als Steckenpferde nebenbei ganz nett sein mögen, aber weder intellektuell noch finanziell noch ethisch fruchtbringend sind.
12. Für den Lehrer kommt es in erster Linie darauf an, dass er die Gaben seiner Schüler richtig erkenne.

13. Dafür hat leider nicht jeder, der auf den Lehrberuf verfiel, angeborenes Genie oder durch passendes Studium entwickeltes Talent. Es gibt überhaupt nicht genug wirkliche Erzieher oder Pädagogen, um ein solches Ideal bei allen Kindern zu verwirklichen, allen Kindern den ihnen angemessensten Unterricht erteilen zu lassen. Und wenn es sie gäbe, so wäre wohl nicht Geld genug da, solche Lehrer angemessen zu bezahlen.
14. Ein gewisser mässiger Ersatz dafür liegt in einer einsichtigen Oberleitung. Völlig kann auch diese die Fehler blosser Unterrichtsmaschinen nicht gutmachen, aber doch sie durch fortgesetzte Anleitung, Unterstützung und Ergänzung in ihren Folgen mildern.
15. Einer der schlimmsten Fehler ist es, dass so viele Schüler unselbständig bleiben; sie werden nicht frei von allem Sklavischem im Handeln, Urteilen und Denken; sie lernen es nicht, auf eigenen Füßten zu stehen und sich selbst vernünftig zu bestimmen.
16. Der nächschlimmste Fehler ist es, dass keine auch nur annähernd harmonische Ausbildung erreicht wird. Dazu gehört im letzten Ende freilich sehr viel: Vielseitigkeit der Bildung und der geistigen Interessen, derart, dass sich dem Berufsinteresse, welches Lebensfrage ist, alle anderen Interessen ergänzend, belebend, verschönernd anfügen und unterordnen; dass Leib und Seele, Körper und Geist zusammenpassen; also *mens sana in corpore sano*; dass einerseits der Körper mit seinen Gliedern und Sinnen eine williges und brauchbares Werkzeug für den Geist sei, andererseits dieser jenen nicht missbrauche.
17. Wie glücklich sind diejenigen Lehrkräfte zu nennen, denen ihr unmittelbarer Vorgesetzter nur diese beiden Erziehungsfehler verständnisvoll zu vermeiden hilft, einerlei was er sonst ist und tut! Dreierlei kann ein solcher Vorgesetzter jedenfalls nicht sein: ein Ochsgenie (*crammer*), ein Halbpolitiker und ein Wischlappen von Charakter.
18. Die Schule ist kein Treibhaus; sie will nicht mit halb oder gar nicht verdauten Kenntnissen vollstopfen, was in sie geschickt wird; sie will auch nicht die Kinder frühreif, altklug, zu jungen Greisen machen.
19. Die Schule ist auch keine Lehrlingsanstalt; sie will nicht prädestinieren und die Freiheit der Entwicklung zur günstigsten Berufswahl morden.
20. Sie lässt beim Unterricht das Moment der Erziehung nie ganz aus dem Auge; sie gibt erziehenden Unterricht.
21. Dies bedingt unter anderem folgendes: a) dass das Gedächtnis nicht gemissbraucht werde; b) dass der Lehrer die geistige Ver-

fassung und Lage des Schülers erkenne; dass dem Verstand wohl schweres, aber nicht zu schweres geboten werde; c) dass stufenweise von leichterem zu schwererem fortgeschritten werde; d) dass die theoretische, begrenzte Erfahrung der Schule mehr und mehr mit der praktischen, unbegrenzten Erfahrung des Lebens in Verbindung gebracht werde; e) dass auf immer grössere Selbständigkeit gesehen werde; f) dass über dem verstandesmässigen Wissen und Leisten das Gemüt, der Schönheitssinn nicht zu kurz komme.

22. Dies setzt freilich langjährige theoretische wie praktische Studien, sowohl am Schülermaterial wie am Unterrichtsstoff voraus; und selbst dann kann man noch sagen: „Mancher lernt's nie!“ Es fällt kein Meister vom Himmel, und selbst das pädagogische Genie verwaht ohne gründliche Berufsarbeit. Selbst dem Besten muss seine Lehrtätigkeit Lebensaufgabe sein; sie muss ihn ganz erfüllen, denn nebenbei lässt sich's nicht tun.
23. Dabei muss der Lehrer noch Idealist, Optimist und Altruist sein, denn äusserlich lohnt sich seine Arbeit eigentlich nie.
24. Für den Lehrer gibt es nur ein Motto: „Tue recht, scheue niemand, erwarte nichts, am wenigsten Dank oder Reichtümer.“
25. Der Anfänger tut gut, nicht gleich Prinzipien zu reiten, denen keine praktische Erfahrung seinerseits zugrunde liegt. Er muss sich vor Augen halten, dass der junge Nachwuchs in erster Linie solche nützlichen Kenntnisse erwerben soll, die ihn wenigstens zu einem nicht ganz unbrauchbaren Werkzeug in der menschlichen Gesellschaft machen, soweit er nicht ganz selbständig arbeiten, handeln und denken lernen kann oder will.
26. Um Zeitverlust und Quälerei zu vermeiden, sollte noch viel mehr Rücksicht auf die prononcierten Gaben der Kinder genommen werden, als bis jetzt geschieht; es verträgt sich das wohl mit harmonischer Ausbildung, denn Harmonie ist nicht Schablone. Das wird von vielen sich sonst sehr schlau dünkenden Leuten selbst in der Profession übersehen.
27. Wir brauchen mehr Arten von Schulen neben einander, mehr Klassen für einseitig begabte Kinder, sowie für rückständige und erblich belastete. Es erübrigte dann mehr Zeit für die guten Schüler, die über den schlechten oft vernachlässigt, ja verdorben werden.
28. Und es liegt entschieden auf die Dauer im höchsten und wahrsten Interesse jedes Staates, dass er die trefflichsten Individuen zur höchsten harmonischen Reife bringe, so weit das ohne Treibhauskultur oder Überbürdung geschehen kann. Und je grösser der Staat, desto bedeutsamer ist dies. Wem das nicht schon die den-

kende Betrachtung bloss der letzten 25 Jahre unserer Republik lehrt, dem ist nicht zu helfen.

29. Nie aber vergesse der Lehrer, dass die Schule nur vorbereitet, nicht abschliesst; dass viele, ja die meisten ihrer Übungen einen selbständigen Wert nicht haben, sondern nur die Befähigung zu künftigen grösseren Anstrengungen geben sollen.
30. Das, was unser Leben wirklich vergeistigt; das, was uns im höchsten Sinne zu Herren der Erde macht; das Gebiet des gereiften Verstandes und der reinen Wissenschaft: alles dies liegt ausserhalb der Schule, primäre wie sekundäre. Sie führt uns nur an die Pforte und erwartet, dass wir anklopfen.
31. Auch den Abschluss dessen, was wir als moralische Charaktere werden, erreichen wir nicht in der Schule; die goldene Mittelstrasse zwischen Übermut und Verzagtheit, zwischen Fanatismus und Indifferenz lernen wir erst in der Schule des Lebens finden und festhalten. Die Schule ermöglicht uns nur mit einigem Erfolg in den unvermeidlichen Kampf einzutreten; Garantien gibt sie nicht.
32. Auch von den freien Künsten, dem Kunsthandwerk; vor allem, was Gefühl und Geschmack bildet; was uns über das Gemeine, das Elend des Daseins emporhebt, ohne uns unsere Pflicht dem gegenüber vergessen zu lassen; kurz von allem, was unser Leben verschönert: davon zeigt uns die Schule nur die Propyläen mit dem Hinweis: „Tretet ein alle, die ihr mühselig und beladen seid; hier wird man euch erquicken!“

---

### **The Question and Answer Method in Modern Language Teaching.**

---

**John E. Lautner**, Professor of Modern Languages in the Northern State Normal School, Marquette, Mich.

---

Modern language instruction has undergone a revolution in the last two or three decades. It is not the province of this paper to give a history of this revolution. Suffice it to say here that the radical leaders of this revolution have rejected as worthless, or even injurious, the use of a grammar or text-book, translations from the mother tongue into the foreign and vice versa, and have tried to banish completely the use of the mother tongue from the classroom. Various names have been given to this method, as, among others, the "natural method," "conversational method," "the new method," "the direct method," etc. Meanwhile many of the conservatives and reactionaries have clung with persistent tenacity to the so-called "old method," "grammatical method," etc. It is our opinion that the extremists, as is always the case in radical changes, are grad-



ually finding a medium ground. An adjustment of the two extremes is gradually taking place. Most of us are agreed, I hope, that the use of the foreign language in the classroom is no longer looked upon as heresy, but as an absolute necessity. The same thing is true precisely of grammar. The question no longer is "either or or," but How can we use both most effectively? This is the question before us. My own experience leads me to the firm conviction that a wise combination of the two methods produces the best results. The more thoroughly the fundamental principles of grammar are taught the better, and the more the actual living language can be used by the instructor and the class the better. But how? That is, as I have already said, the most difficult problem before us.

I wish to discuss for a moment a method by which the foreign tongue can be used in the classroom. I mean the Question and Answer method, or the Socratic method, as it is often called in pedagogy. Now this is no new method, as you are all aware; in fact it is as old as instruction itself. But this antiquity of the method does not argue against its efficiency. On the contrary, it is an argument in its favor. Then, too, it is not simply old but it is still used in all departments of instruction as one of the most effective methods. What does this method and what can it accomplish in modern language? To answer this question it is necessary to have some standard by which to measure its value. This standard is contained in the answer to the question. What does it mean to know a language?

An analysis of this question will reveal only commonplace truths, but they are essential to a correct understanding of the problem.

Language for our present purpose is in the main a system of more or less arbitrary symbols used for conveying ideas from one mind to another. These symbols are now of two kinds, *viz.*, visual and auditory. A complete knowledge of a language would mean a complete knowledge of these symbols, i. e., ability to interpret and use them together with a knowledge of their phonetic and semasiological changes which they have undergone in their historical development. In other words, we must be able to read, to understand, to write, to speak the language. We have therefore in the learning of a language four different processes, *viz.*, Seeing, Hearing, Speaking and Writing, two of which are sensory and two motor processes. That is, we have two channels of "impression" and two of "expression."

We wish especially to emphasize the fact that these four processes are separate and distinct processes, i. e., we may have mastered one of them and know nothing of the others. This statement is supported by the very common empirical observation that one can read and not speak a language, or one may be able to understand the speech of another and yet not be able to speak the language himself. Then, too, physiological psychology has emphasized the independence of these sensory processes by the localization of brain functions. As is well known now the visual centre and auditory centre are not located in the same part of the brain, so with the motor centres of speech and writing. Before we are able to understand and use with equal facility the written and the spoken word, associated tracks have to be formed between the centres of sight, hearing, voice and hand movements, connecting these various sensory and motor centres.

Since these four processes are separate and consequently require different exercises to develop them, the question naturally arises which should be developed first; or should they all be and can they all be developed simultaneously? Is one process of greater importance than the others and hence should receive the emphasis or even exclusive attention? This is one of our great

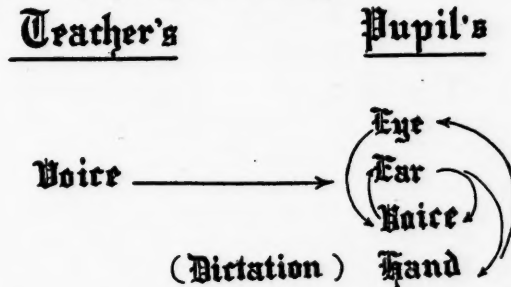
problems in modern language work. Before the invention of printing the auditory symbols were unquestionably of greater importance than the visual symbols, for the human voice was then the chief means of conveying ideas from one mind to another. In modern times, however, the specific social environment in which the individual lives must determine which of these is most important. For example, it is obvious that a resident of the United States will very likely not attach the same degree of importance to the ability to speak the German language as a resident of Holland or Switzerland.

There is right here a very fertile field for the physiological psychologist. He ought to be able to prove the relative tenacity of visual, auditory and motor symbols or tracks, and hence give us a scientific foundation upon which to base our instruction. He ought to be able to show us to what extent each one of these symbols supports or maintains the others if vitally connected by the laws of association.

For the present, therefore, our conclusions must rest on empirical observation, and this leads us to the conclusion that the more we exercise the eye, ear, voice and hand, the more lasting the impression of a word will be. Each word has, so to speak, four roots, two sensory roots grounded in the visual and the auditory centres, and two motor roots grounded in the exercise of voice and hand. A word, therefore, with these four roots thoroughly developed will have a firmer hold in the memory-ground, if I may use this term, than one which has only one root.

Secondly, our observation also teaches us that, inasmuch as it is often uncertain as to which of the four processes a student may have most use for, the wisest thing to do is to give him a general training in all. A general elementary knowledge of reading, speaking and writing a language is as wise and as essential as a general education before a special training for a definite vocation. It would, indeed, be very helpful to our elementary instruction if some clever and careful investigator could give us, say, the 1,000 words in most common use. If this could be ascertained there would be little room for doubt as to what should constitute the material for our elementary instruction.

If, therefore, we are right in claiming that to know a language means ability to interpret and to use the auditory and the visual symbols, including in all four relatively distinct processes, *viz.*, seeing, hearing, speaking and writing, then the pedagogical value of the Question and Answer as a method of modern language instruction is readily obvious. The question and answer, if rightly handled, will develop all four of these processes. For example:



It is plain from this diagram that a question which demands an immediate answer exercises only two of the language organs, *viz.*, the ear and the voice, but dictation and recitation exercises them all.

The question and answer method, in our opinion, gives us at least a partial solution of the vexed and much discussed question, Can and ought the foreign language to be used in the class room? Of course it can and ought to be used. There are many other ways in which it can be used, but we are satisfied that the method under discussion is sound and can with profit be used by any teacher who is prepared to use it. There has been a lot of precious time and energy wasted by lecturing in the foreign tongue over the pupil, under the pupil and all around the pupil, but not into the pupil. The method we here advocate has the merit of giving the pupil something, and it can be used by a greater number of teachers, as they are at present prepared, than any other. I think we often expect too much of a few years of modern language work. We surely cannot hope to learn the whole language in that time, and yet if we propose to teach conversation, people wonder why we can't turn out perfect linguists in a short time. The learning of only one language, that of our mother tongue, is a life work and can never be complete. How, then, is it possible to obtain in a few years a perfect command of several foreign tongues? But we can give the pupil a fair start in this direction. We can give him such a start in the elements of the language that he will find it comparatively easy to take up or continue a more specialized knowledge of the language if his vocation in life should demand it. This general training of all the fundamental language processes should, it seems to us, be steadily before the eye of the teacher who is dealing with students who are still getting a general education.

The text-books to be selected for this work should contain only the vocabulary in most general use, and should, in addition to grammatical principles and forms, contain easy texts in the language taught, together with and without questions. It will tend materially to enhance the interest of the class if the teacher formulates and dictates his own questions and requires his pupils to form questions which are answered and corrected in class. We have found it very useful, e. g., to select for questions and answers, say, one page of the text used, ask the pupils to construct questions on this and have them become so familiar with this portion of the text that they can answer any questions based upon it. There is, of course, plenty of room here for the ingenuity of the teacher, but a few simple questions dictated by the teacher or formulated by the pupil each day on the text used will show very satisfactory results. These should be confined to the easier portion of the text which does not need to be translated; the more difficult portions should always be translated.

It is right here in connection with difficult passages that we are not yet clear as to how far the foreign language can and ought to be used. Our experience thus far leads us to the conclusion that in the interpretation of difficult passages which are often difficult of comprehension when couched in plain English, we are wasting valuable time in trying to give explanation in the foreign tongue. I hope we shall hear from teachers who have tried to use exclusively the foreign tongue in teaching the classics.

The discussion of any method of instruction necessarily involves the consideration of the teacher's preparation, for the teacher's preparation determines his method. It is worse than useless to attempt to use a method for which the teacher is not prepared. And that is largely the case with the method that we are advocating in this paper. The teacher, to use this method with the greatest degree of success, should really handle the foreign tongue as readily as the foreigner himself. This would be ideal. But very much may be accomplished with a lesser degree of facility in the spoken language. Even the slightest



acquaintance with the spoken language can be used to advantage. On the other hand the teacher who has been trained only in grammar, translation, written composition and old dialects will fail in the use of this method. A teacher thus trained is only half prepared, and, worse than that, he is wrongly prepared, because had he spent some of his time in trying to get the living language instead of the dead language he would be infinitely more efficient. Now I am going to make a heretical statement, although I am glad to say that in some institutions it is no longer regarded as heresy, *viz.*, that if the teacher in getting his preparation in German had to choose between a knowledge of all the old dialects, Gothic, Old High German, Middle High German, and Old Norse and even Indo-European, and one year's residence in Germany, he would be infinitely wiser to choose the latter. The ideally prepared teacher should have mastered at least one old dialect and have a general knowledge of the history of the language. Often hints can be drawn from these sources which are very practical and develop interest. For example, the words *der Buchstabe*, *die Buche*, *das Buch* can be impressed upon the memories of the pupils much more effectively if the teacher can tell them why they are so much alike in form and yet so different in meaning. In fact the teacher can unroll a veritable "Kulturbild" from these few words. This is true of many other words which the elementary students will understand without much knowledge of phonetic changes and the teacher does not need much of his knowledge to give the necessary explanation.

The point we wish to emphasize is that that the student who has to learn the foreign tongue should first be thoroughly grounded in the modern language before he takes up dialects the forms of which resemble the modern forms so closely that he simply gets both confused.

The institutions which prepare the modern language teacher for his work are and always will be chiefly responsible for the way these languages are taught. In our opinion many of these institutions will have to modify their courses of study before they can hope to give the most practical and most efficient preparation to the teacher.

There has often been and still is too much emphasis on the old dialects before the student has sufficiently mastered the living language. For much of the written translations into German, based on such a work as Harris' composition, more conversation and spontaneous exercises should be substituted. A certain amount of such translation work is essential to the better understanding of the structure of the German sentence as compared with that of the English, but on the whole this kind of work has been much overestimated in giving the student a ready mastery of the language. Much valuable time of both pupil and teacher have actually been wasted.

The universities in addition to giving more oral and spontaneous composition should provide for courses of lectures given entirely in the foreign tongue. The German universities have long had their "Lector." Some such system ought to exist in every institution that claims to prepare students to teach modern languages. Residence abroad should be emphasized by lectures given on this subject informing students of the absolute necessity of such a course if they wish to be rightly prepared, and advising them as to ways and means. The excellent opportunities offered by the best continental summer schools for those who cannot afford to be away a whole year, should receive special emphasis. Yes, it would not be too fanciful for the universities to suggest to its students that the time may come when residence abroad will be made a requirement, say for granting a life certificate in modern language.

To assist needy and worthy students travelling fellowships in modern languages should be established. We need these fellowships infinitely more than the student of the classics. If it is deemed essential that the classical philologist should see a few original inscriptions carved on dead stone, how much more important is it that the student of modern languages should feel the pulse of the warm, living blood as it bounds through the veins of a mighty people still a prominent factor in moulding the destiny of the world.

If the universities will emphasize these things the student will feel that he is not studying a dead language, but a living language—a language representing a people that are, to say the least, still very much alive. I do not think that it is possible for any one who has not actually lived among the Germans for a considerable period of time to realize the tremendous energy of this nation. The classical period of German literature, using literature in its broadest sense, is perhaps the richest the world has ever seen, and yet this is but a part of Germany. The industrial position that Germany is gradually assuming among the nations of the world is perhaps of equal importance to the teacher of German. It is of this modern living Germany, with its hopes and ambitions, that we as teachers are often densely ignorant.

Wilhelm von Polenz, in his recent work on America, entitled "Das Land der Zukunft," says: "Es gibt nicht zwei Völker auf dem ganzen Erdenrund, die so viel von einander lernen könnten, wie das amerikanische und das deutsche, und es gibt keine zwei Völker, die vorläufig sich so wenig im innersten Kern ihres Wesens verstehen, wie gerade diese beiden."

This view is shared by other scholars who have really studied this question.

A most interesting report has recently been published on this subject by the "Department of Commerce and Labor" at Washington, D. C. It is entitled, "Industrial Education and Industrial Conditions in Germany." This work should be read by every teacher of German. It can be secured free by sending to the department for it. This study shows how Germany is very liable to surpass us in our own boasted field, *viz.*, industry. They have industrial schools to prepare for every specialized industrial trade. But we cannot go into details. We cannot, however, refrain from citing a few sentences (p. 149): "As we extend our export trade the men we meet and the wares with which we have to compete are German. While England is feeling the force of the German Empire's facilities in securing trade at present, we are not to be exempted. No competitor with whom we will have to deal is so well prepared for success in the world's markets as is Germany."

In the "Daily Consular Report" of Jan. 27, 1905, issued by the same department, we find a report of the impression of America as carried back to Germany by a German commission appointed to visit the St. Louis Exposition and incidentally to study industrial conditions in different parts of our own country. Among other things Mr. Mason, U. S. Consul-General at Berlin, who sums up these impressions of our country as given out in Germany, says: "There has been noticed, to begin with, on the part of our people, a general feeling of complacent satisfaction with everything American, a secure conviction that whatever is done or produced by them is the best, and that they have only to keep on as they have begun to have the future securely in their hands. There is, say the critics, a pervading ignorance and indifference about everything outside of the United States that, from the German standpoint, will be, unless corrected, a serious handicap in our quest for foreign trade. The careless confidence with which agents and salesmen are sent abroad, with no special preparation and with no

knowledge of any language but their own to do business in countries where only a trifling percentage of the population understand English, strikes these careful, methodical European experts as amazing." \* \* \* Reduced to its simplest terms, these investigators generally conclude that the reliance on a general and more or less superficial education, together with natural adaptability, to fit young men for almost every walk in life, and the lack of specialized study in physical science, modern languages, and the industrial arts, will, if persisted in neutralize much of the advantage which our country enjoys through natural resources and advantageous geographical position for the South American, Mexican, and Asiatic trade. They note, also, the enormous disparity between American and European wages, the high rates charged by express companies, and the general heavy cost of handling business in the United States, and conclude that on the whole the "American danger" has been greatly exaggerated, and that a steadfast adherence by Germany to the educational system and commercial methods now in practice will leave the Fatherland little to fear in future competition with American manufactured goods."

Some one may say what has all this got to do with my subject for discussion. It has everything to do with it. The question and answer method breathes and fosters the living spirit of the language and leads naturally to the living Germany. We should never lose sight of the supreme function of the modern language teacher which is to stand as mediator between our civilization and the civilization of the foreign nation his language represents. This function of the teacher receives additional emphasis in recent theories of social progress. Such men as Tarde in France, Baldwin in America, and the representatives of the "Völkerpsychologie" in Germany have shown that progress in civilization depends largely on the conditions which make possible "intercerebral" activity, i. e., interchange of ideas between individuals. Isolated man makes little or no progress. Civilization is chiefly the product of the interaction of social forces, and it is the foreign forces that the modern language teacher should try to connect with our own and thus make possible the highest development of our own people.

---

### Aus unseren Wechselblättern.

---

— „Wir nehmen die Kinder bei der Erziehung im allgemeinen viel zu ernst, weil viel zu geistig" — schreibt G. Kalb-Berlin im Aprilheft der „Monatsschrift für das Turnwesen" — „das Kind lebt viel mehr körperlich, als die meisten Lehrer und Erzieher glauben . . . Auf Grund solcher Gedanken reden wir, kurz gesagt, der Befreiung der Kindesnatur von den scholastischen Fesseln das Wort . . . das deutsche Turnen muss ein Sauerteig für die Schularbeit werden." — So ähnlich lesen wir vielfach 1906, und bekanntlich nicht nur in der Monatsschrift fürs Turnwesen. Und wie hiess es vor 1900? „Die Schulerziehung hat es ausschliesslich mit der geistigen Natur des Kindes zu tun!" So kündete man aus Frankfurt, und so, genau so, stimmte der Chorus der papiernen Schulwelt in seltenem Vollklange ein. Nimmt man solche Tagesströmungen nicht vielleicht zu ernst?

(R. Rissmann in der „Deutschen Schule".)

---

**Die rote Tinte.** Ein Aufsatz des Württembergischen Schulwochenblattes (Nr. 16) erörtert die Gründe der wenig zufriedenstellenden Erfolge im Aufsatzunterricht und findet einen derselben auch darin, dass zu selten Übungen vorgenom-

men werden, dass der schriftlichen Korrektur zu grosser Wert beigelegt wird. über den Korrekturgreuel äussert er sich u. a.: Da sitzt der Lehrer nach dem Schulschluss die sauren Stunden am Pult; vor ihm ein Stoss Hefte mit den lieblichen Stilblüten, die er in mühsamer Vorbereitung auf den Aufsatz den kahlen Köpfen beigebracht hat. Nun gilt es, die schiefen Gedanken, die verworrenen Satzgebilde, die falschen Ausdrücke, die verfehlten Redewendungen, die Sprachschnitzer, jedes fehlende oder überflüssige Komma mit roter Tinte augenfällig an den Pranger zu stellen und mit dem verdammenden Endurteil abzutun. Welch eine unerquickliche, geist- und nerventötende Arbeit, über der dem Kopfe schwindelt und die Stirne sich runzelt und die Faust sich ballt! O, das Lehrerkreuz zumal in überfüllten Klassen! Frau und Kinder müssen in Anspruch genommen werden — oder unter dem Verdruss leiden, den es dem Gatten und Vater bereitet, wenn er vielleicht durch 60, 70, ja 80 und 90 solcher Hefte wöchentlich ein- und zweimal sich Weg bahnen und das Amt des Waldrechtes üben muss! Wie herrlich könnte er in dieser Zeit Herz und Geist durch freies Selbststudium für sein Amt stärken und beleben und befruchten! Wie manch schönes Buch bleibt ungelesen, wie mancher Gedanke ungeweckt, wie manche Stunde der Erholung ungenützt, wie mancher Freund unbesucht — um dieser trostlosen Korrekturen willen! Aber nicht deshalb verdammen wir sie. Sie gehören nun einmal zur Arbeit des Lehrers; und wenn wir gegen ihr Übermass und ihre Eigenseitigkeit zu Felde ziehen, so geschieht es nicht, um dem Lehrer damit eine Arbeit abzunehmen; nein, im Gegenteil, er wird die Zeit, die er gewinnt, nur um so nutzbringender anwenden. Was ist die Frucht all dieser Korrekturen, all dieser vergossenen Ströme roter Tinte landauf? Wollte man, Heft für Heft, alle die rot angestrichenen Fehler und Gebrechen der Schüleraufsätze nun auch eingehend mit der Klasse besprechen — und dies ist doch die Quintessenz jeder wichtigen Korrektur —, so brauchte man Stunden dazu und diese Stunden würden allerdings die fruchtbarsten aller Sprachstunden werden. Aber wozu dann die doppelte Arbeit des Lehrers — und des Schülers, der endlich den vom Lehrer mit roter Tinte überschwemmten Aufsatz fein säuberlich zu verbessern hat, damit diese Verbesserung wiederum vom Lehrer korrigiert werde! — Denn, wer weiss nicht, dass so mancher dick und dreimal unterstrichene Fehler des Aufsatzes in der sogenannten Verbesserung wieder- und wiederkehrt! So kommt man aus der Korrektur und Verbesserung nicht heraus. Die kostbare Zeit zur Übung geht verloren, die Schüler verlieren Mut und Selbstvertrauen und lenken ihr Hauptaugenmerk auf das Äussere, Nebensächliche, anstatt frisch und frei ihrer Sprach- und Denkweise Ausdruck zu verleihen. Wenn man doch endlich aufhörte, an die letzten und Schwächsten der Klasse dieselben Forderungen zu stellen wie an die Vordersten und Begabtesten! . . . . Unsere ganze Art der Korrektur und Zensur muss eine andere werden. Jede schriftliche Arbeit des Schülers, und sei es nur eine alltägliche Hausaufgabe, muss vom Lehrer in irgend einer Weise kontrolliert werden. Unter allen Umständen muss er sich vergewissern, ob die Aufgabe auch wirklich ausgeführt ist, ob sie selbständig oder mit fremder Hilfe gemacht, ob sie sauber geschrieben oder gesudelt, ob sie richtig oder falsch dargestellt ist etc. Dazu genügt oft ein rascher Blick in die geöffneten Hefte im Gehen durch die Klasse oder ein Herausrufen einzelner, wobei kein Schüler sicher ist, ob es ihn treffe. Der Blick des Lehrers schärft sich ungemein für die Schwächen solcher schriftlichen Arbeiten; zudem „kennt er gar bald seine Pappenheimer“. Und es hat viel, viel mehr Wert, rasch und öfters und häufig an der Hand eines einzelnen Heftes in mündlicher Besprechung als im stillen mit roter Tinte Heft um Heft Korrektur zu üben. . . . . Man lasse die Kinder selbst suchen und urteilen, lasse sie fleissig reden, vergleichen, umformen und versäume nicht, ihnen zum

Schluss immer ein gutes Muster im ganzen vorzuhalten. Sprechen und schreiben, schreiben und sprechen, lesen und sprechen und schreiben: — so lehrt und lernt man Sprache. So wie im Zeichnen der Gebrauch des Gummi immer mehr schwinden soll, so sollte künftig im Aufsatz die rote Tinte nur selten noch fließen müssen. Freilich nicht aus dem Grunde, damit der Lehrer hinfort ein Schulkreuz weniger habe, sondern dass er mehr Kraft und Zeit gewinne zu einer wirklich nutzbringenden, geistvollen Vorbereitung auf den Aufsatz.

**Das Verhältnis der geistigen Begabung und der Körperbeschaffenheit.** Über interessante Versuche berichtet „Die Umschau“. In neuerer Zeit ist von einem englischen Forscher und zwei englischen Forscherinnen diese Frage nach den verschiedensten Seiten geprüft worden. Ein vorläufig abschliessender Bericht wurde an die „Royal Society“ eingeliefert. Bei den Versuchen wurde z. B. kombiniert: Intelligenz und absolute Kopfgrösse, oder Intelligenz und Verhältnis zwischen Kopflänge und Körpergrösse, oder Intelligenz und Verhältnis zwischen Kopfbreite und Körpergrösse. Entgegen den Angaben von zwei Pariser Gelehrten fand man gar keinen Zusammenhang zwischen Begabung und der Höhe der Ohren. Auch mit der Zugkraft, Druckkraft oder Weitsichtigkeit zeigte die Intelligenz keine Korrespondenz. Die Forscher sind zu dem Endergebnis gekommen, dass „geistig hochbegabte Menschen etwas grösseres Körpergewicht, etwas längere und breitere Köpfe besitzen, aber etwas geringere Körpergrösse und Körperkraft als die Durchschnittsmenschen, dabei auch häufiger kurzsichtig sind.“ Aber die erhaltenen Unterschiede sind doch nicht so bedeutend, dass sich die Hochbegabten körperlich wirklich merklich von den minder Intelligenten abhoben. Noch viel weniger kann man aus körperlichen Eigenschaften die Begabung voraussagen. Die begabten Schulkinder z. B. waren nur wenig gestünder als die anderen. Kinder allerdings, die wirklich kräftigen Körperbau besaßen, waren auch beträchtlich begabter als die anderen.

**Alt-klassisch oder modern-klassisch?** Versuchen wir, uns nicht von Vorurteilen blenden zu lassen, sondern die wirklichen Verhältnisse ins Auge zu fassen.

In dem sogenannten Mittelalter waren andere Schulen als Lateinschulen, in denen das Lateinische den alles beherrschenden, einzig massgebenden Unterrichtsgegenstand bildete, gar nicht möglich, wie aus theoretisch-wissenschaftlichen, so aus unmittelbar praktischen Gründen. Denn es gab damals keine Wissenschaft als nur die des Altertums, und es gab damals keine Sprache, in der wissenschaftliche Forschung zum Ausdruck kommen konnte, als nur die Sprache Roms.

Die immer lebhafter betriebenen astronomischen Studien mit ihrer so massgebend praktischen, mit ihrer in so hervorragendem Masse alle Anschauungen umgestaltenden Bedeutung, und endlich die Reformation gewannen dem Griechischen auf den Schulen eine fast gleichwertige Stellung neben dem Lateinischen. Doch in einer Beziehung blieb das Lateinische immer vorherrschend, insofern der Zweck des Unterrichts war, das Lateinische wirklich sprechen zu können. Das Lateinische war damals die Verkehrssprache aller, welche auch nur auf die ersten Anfänge der Bildung Anspruch machten.

Mit dem Entstehen der modernen Staatengebilde hörte das Latein als Verkehrssprache auf und wurde mehr und mehr auch als Gelehrtensprache unhaltbar. Zwar im Jahre 1687 war es noch ein Wagnis, ein Kolleg in deutscher Sprache zu lesen, während heute der Versuch, ein Kolleg in lateinischer zu halten, nach allen Richtungen missglücken würde.



Wie konnten unter solchen Umständen die beiden toten Sprachen ihre Herrschaft in der Mittelschule bis auf den heutigen Tag bewahren?

Kurz und bündig gesprochen, ist es die Herrschaft der katholischen Kirche und die Herrschsucht der Philologen, die uns an dem Abwerfen dieser Zwangsjacke hinderten und hindern.

Stellen wir doch die Frage: Auf wieviel Jahrhunderte hinaus sollen Latein und Griechisch noch die Mittelschulen beherrschen?

Auf immer!

Das wäre die einzig mögliche Antwort, um ihre heute noch bestehende Herrschaft als vernünftig erscheinen zu lassen. Trotzdem hat eine derartige Behauptung wohl noch niemand gewagt.

Wenn aber zuzugestehen ist, dass die beiden altklassischen Sprachen als die unerlässliche Grundlage jeder wirklichen Bildung nicht für alle Zeit aufrecht zu erhalten sind, so stellt sich sofort die weitere Frage, wann der Zeitpunkt eingetreten ist, sie als Unterrichtsgegenstände der Mittelschulen fallen zu lassen.

Die Antwort auf diese Frage lautet in abstrakter Form: Sobald andere Bildungselemente sich entwickelt haben, deren Aufnahme in die Schule aus irgend welchen Gründen nicht verweigert werden kann.

Es ist unmöglich, diesem Satze nicht zuzustimmen, denn so töricht kann doch niemand handeln, zu den vorhandenen Unterrichtsmitteln die neuen, nicht abzuweisenden, nur immer wieder hinzuzufügen!! Das Ergebnis eines solchen Verfahrens müsste unvermeidlich ein verkrüppelndes Überlasten der armen Schulkinder sein.

Nun, damit stehen wir vor der Wirklichkeit, wie die Gegenwart sie uns bietet.

Als bedeutungsvoll für unsere weiteren Schlussfolgerungen hebe ich aus dem Gesagten augenblicklich nur das eine hervor, dass selbst die verknöchertsten altklassischen Philologen sich dem Drucke der Wirklichkeit, neue Bildungselemente in ihre Lateinschule aufzunehmen, nicht haben entziehen können. Damit ist dieser Druck als ein unwiderstehlicher gekennzeichnet.

„Ja, leider muss den frechen Anforderungen des rohen Nutzens alles Ideale in der Schule weichen.“ So lautet die Klage der auf das Dogma der altklassischen Philologie eingeschworenen Idealisten.

Ich erlaube mir dagegen nur die Frage: Sind die Schulen des Mittelalters aus irgend welchen anderen Gründen entstanden als aus rein praktischen, aus Gründen des unmittelbaren Nutzens? Sicher nein! Niemand dachte damals an andere Gründe, als die des wirklichen Bedürfnisses, und erst als die praktische Entbehrlichkeit des Latein und Griechisch auch dem blödesten Auge klar wurde, da entdeckten die Philologen den Wert dieser beiden toten Sprachen für die formale Bildung des Geistes! Die beiden altklassischen Sprachen wurden nun als die unerlässliche Bedingung zur Übung und allseitigen Ausbildung der Geisteskräfte hingestellt, und ihnen wurde das Monopol zuerkannt für die Entwicklung idealer Charakterbildung!

Solche Anmassung muss endlich in sich selbst zusammenbrechen.

Wir wollen endlich genesen von der alles zerstückelnden Zwiespaltigkeit unserer Mittelschulen, indem wir dem Wahne entsagen, dass jeder philologische Fehler auch ein Geistes- und Sittlichkeitsfehler sei.

Setzen wir an die Stelle des altklassischen Gymnasiums das modern-klassische Gymnasium.

Wahrlich, unsere Copernikus und Keppler, Galilei und Newton, ja auch Mach und Ostwald sind nicht weniger bedeutend als Aristoteles und Ptolomäus, Archimedes und Plinius. Unsere Dante, Shakespeare, Molière, Schiller und Goethe brauchen nicht vor Homer, Sophokles und Eurypides, Terenz und Horaz zurück-

zustehen. Wieviel weniger tief und inhaltsreich sind alle Philosophen des Altertums, selbst Plato nicht ausgenommen, als unsere Kant, Schopenhauer, Fechner! Selbst in der Kunst sind wir den Griechen überlegen, hierbei von der Musik ganz zu schweigen. Und nun die Mythologie! Gibt es etwas Unsittlicheres, ja Schmutzigeres als die Mythologie der Griechen — und gibt es eine ernstere, eine erhabener Mythologie als die der Germanen?

Die moderne Zeit hat Klassiker auf allen Gebieten, weit überlegen den Klassikern des Altertums. Mit der Fülle des Stoffes, den unsere Klassiker bieten, soll unsere Jugend genährt und auferzogen werden in einer Mittelschule, welche den wirklichen Forderungen der Gegenwart entspricht, und der daher die nächste Zukunft gehört, und das ist das modern-klassische Gymnasium. (Hermann Westermann, Dozent am Polytechnikum in Riga.)

**Das Grammophon im Dienste des fremdsprachlichen Unterrichts.** Nachdem mit der alten rein grammatisierenden Methode entgültig gebrochen ist, sieht man allgemein das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts nicht mehr lediglich darin, den Schüler zum schriftlichen, sondern vor allem auch zum mündlichen Gebrauch der fremden Sprache zu führen. Darum hat der Sprachlehrer heute den Ausspracheübungen meist mehr Sorgfalt und Beachtung zuzuwenden, als es wohl früher der Fall war.

Gewiss ist es ausgeschlossen, unsere Schüler dahinzubringen, Französisch und Englisch ebenso lautrein zu sprechen wie ein geborener Franzose oder Engländer, dass aber das, was sie sprechen, jedem Bewohner Frankreichs oder Englands verständlich sei, das darf wohl mindestens verlangt werden. Es müsste unmöglich sein, dass ein Deutscher nach jahrelangem Unterricht in Paris oder in London niemandem verständlich ist, nicht etwa, weil er sich nicht auszudrücken wüsste, sondern weil seine Aussprache, seine Akzente so seltsam sind, dass der Fremde seine eigene Muttersprache nicht wiederzuerkennen vermag. Eines der unglücklichsten Wesen in bezug auf die Aussprache der französischen Sprache ist nach den Worten des berühmten Phonetikers Rousselot: der Sachse. Für ihn gehört die Erlernung einer guten Aussprache zu den schwierigsten Kapiteln des Sprachunterrichts.

Der natürlichste und einfachste Weg, Aussprache zu lehren, ist Vorsagen- und Nachsagenlassen. Diese Arbeit wird unterstützt durch Angabe der Artikulationsstelle jedes Lautes und durch graphische Darstellung der verschiedenartigen Mundstellungen. Allein der Lehrer ist auch Mensch, dem Irrtum unterworfen, und auch seine Aussprache ist oft nichts weniger als mustergültig. Zugegeben selbst, dass er eine korrekte Aussprache der einzelnen Laute besäße, den dem Französischen oder Englischen eigentümlichen Satzton und Satzrhythmus nachzuahmen, wird ihm jedoch schwer gelingen. Das behauptet wohl auch kaum ein Sprachlehrer. Daher auch die Rezitationsabende, wobei den Schülern einmal bequeme Gelegenheit gegeben werden soll, z. B. wirkliches Französisch von einem geborenen Franzosen zu hören. Der Nutzen solcher Veranstaltungen für die Schüler scheint jedoch sehr fraglich. Die Vorträge, die geboten werden sollen, müssen vorher gründlich vorbereitet werden. Das hat zur Folge eine längere Unterbrechung des methodisch geordneten Lehrganges. Am Vortragsabende selbst rauschen die Klänge am Ohre des Kindes viel zu schnell vorüber, als dass dieses für seine eigene Aussprache grossen Gewinn hätte. Es wird am nächsten Tage dieselben Aussprachefehler machen, die es am Tage vorher machte.

Und doch ist nur der geborene Franzose und Engländer fähig, uns die richtige Aussprache des Französischen oder Englischen zu zeigen. Nur müsste er für längere Zeit anwesend sein. Darum wäre es gar nicht übel, wenn an unseren Schulen

neben den Sprachlehrern noch Ausländer angestellt würden, denen hauptsächlich die Pflege der Aussprache obläge. Das ist jedoch aus verschiedenen Gründen nicht möglich und auch nicht nötig.

Ganz ebenso gute Dienste scheint das Grammophon uns leisten zu können. In letzter Zeit hat man solche hergestellt, die sehr vollkommen sind, bei denen vor allem das schnarrende Nebengeräusch fast völlig wegfällt. Allerdings ist der Preis eines solch grossen und guten Grammophons ziemlich hoch und dürfte kaum unter 200 M. heruntergehen. Doch ist sicher der Gewinn dem Anlagekapital entsprechend. Die Amerikaner bedienen sich dieses Hilfsmittels schon seit geraumer Zeit. Sie haben gutschprechende Pariser gebeten, einzelne Laute in den Phonograph zu sprechen. Die dadurch erhaltenen Platten wurden präpariert und vervielfältigt, um jenseits des Ozeans die französischen Laute vor den Ohren der Kinder zu reproduzieren. Noch empfehlenswerter, weil nutzbringender, erscheint es jedoch, Platten zu verwenden, die vollständig Vortragsstücke bedeutender Rezipitoren enthalten. In französischer Sprache gibt es davon schon eine erkleckliche Anzahl, z. B. „Le renard et le corbeau“ gesprochen von Delauney, verschiedene Gedichte vorgetragen von Sarah Bernhardt, von de Féraudy und anderen berühmten Schauspielern und Schauspielerinnen. Man wird sicher etwas finden, das in den Gang des Lehrbuches passt oder leicht einzuordnen ist.

Der Wert dieses Hilfsmittels ist nicht zu leugnen. Man hat Franzosen, die ein in jeder Beziehung akademisches Französisch sprechen, sozusagen stets zur Hand. Man kann den Kindern das Grammophon so oft vorführen, bis ihr Ohr den fremden Klang erfasst und ihr Mund ihn hervorzubringen gelernt hat. Bei besonderen Schwierigkeiten kann man leicht verweilen, sie immer und immer wiederholen. Vielleicht gelingt es dem Grammophon auch, die falsche Aussprache des „ng“ zu beseitigen, die sich hartnäckig durch fast alle Lehrbücher schleppt; „ng“ ist durchaus nicht „nj“, als welches es immer bezeichnet wird, es ist ein einziger dem Französischen eigentümlicher Laut. Doch nicht nur zur Einübung allein kann das Grammophon gute Dienste leisten, sondern auch zur Erhaltung der erworbenen Aussprache. Dies ist von grosser Bedeutung für das persönliche Können des Sprachlehrers. Schnell und unbemerkt verdirbt seine durch längeren Aufenthalt im Auslande erarbeitete Aussprache. Inmitten seiner deutschsprechenden Umgebung und infolge fortgesetzten Kampfes gegen fehlerhafte Aussprache verliert er jedes Mass für die Vollkommenheit oder Unvollkommenheit seiner eigenen Aussprache. Da kann ihm nun das Grammophon allzeit das Muster geben und ihm so helfen, seine Aussprache auf stets gleicher Höhe zu erhalten.

Wie ist das Grammophon zu benutzen? Das auf der Platte enthaltene Rezipitationsstück ist zunächst gründlich mit den Schülern durchzuarbeiten. Diese müssen vollkommen mit dessen Inhalte vertraut sein. Am besten ist es, wenn sie das Vortragsstück auswendig wissen. Doch nicht nur inhaltlich und grammatisch muss es vorbereitet werden, sondern auch lautlich, damit das Kind weiss, worauf es beim Anhören der Rezipitation zu achten hat. Nach solch eingehender Vorarbeit erst tritt das Grammophon in Tätigkeit und zeigt den aufhorchenden Schülern, wie das eben durchsprochene Gedicht, die eben erklärte Fabel usw. im Munde eines Franzosen klingen. Nachdem das Grammophon mehrmals allein gesprochen hat, werden die Kinder veranlasst mitzusprechen. Da wird sich nun das Fehlerhafte in der Aussprache der Schüler im grellsten Lichte zeigen. Besonders auffällig wird es dann, wieviel schärfer als der Deutsche der Franzose offene, halb-offene und geschlossene Vokale, stimmhafte und stimmlose Konsonanten unterscheidet.

Oft, oft wird der Lehrer Veranlassung haben, ein Wort immer und immer wieder ertönen zu lassen. Besonders lehrreich ist das Grammophon, um den Ton-

fall im Satze, den Satzrhythmus zu veranschaulichen, zu zeigen, wie der Franzose nach dem Akzent läuft, der sich am Ende des Satzes befindet. Dies nachzuahmen bildet eine der grössten Schwierigkeiten für den, der Französisch lernt. Das einzelne Wort vermag schliesslich auch ein Deutscher ebenso lautrichtig auszusprechen wie der Franzose, aber wenn er in Sätzen spricht, wird er sofort als Ausländer erkannt werden.

Natürlich wird dieses Mittel vor allem auf der Oberstufe zu benutzen sein und kaum bei Anfängern; denn wesentliche Bedingung für erfolgreiche Benutzung ist, dass das vorgetragene Stück inhaltlich und sprachlich von den Zuhörern voll erfasst sei. Unter dieser Voraussetzung aber wird das Grammophon sicher ein brauchbares Hilfsmittel sein, um unsere Schüler zu einer lautlich möglichst richtigen Aussprache der Fremdsprache anzuleiten und zum anderen ihr Ohr an lebendiges, gesprochenes Französisch oder Englisch zu gewöhnen.

**Die S-Laute (Ziel).** I. (Klarheitsstufe.) A. Warum fiel gestern nachmittag der Unterricht aus? Weil es sehr heiss war. Vergleiche die Wärme von heute mit der von gestern! Gestern war es heisser als heute. Weshalb hat Karl vorgestern nicht mitsingen können? Weil er heiser war. (Die Worte heisser und heiser werden an die Wandtafel geschrieben.) Die Kinder werden auf den S-Laut beider Wörter aufmerksam gemacht. Durch genaues Sprechen beider Wörter lauten sie: Der S-Laut in heisser wird (scharf, hart) gesprochen. Der Name „scharfer S-Laut“ wird festgehalten. Das Wort heiser hat den linden S-Laut. Aus beiden Wörtern wird die Regel entwickelt: Das Zeichen für den scharfen S-Laut ist „ß“, das Zeichen für den schwachen oder linden S-Laut ist „s“. Mit Hilfe des Lehrers wird die Art des S-Lautes in folgenden Wörtern festgestellt: Ich will dir den Weg weisen, den du wandeln sollst. Das Schulzimmer wird in den Ferien geweiht. Das sind die Weisen, die durch Irrtum zur Wahrheit reisen. Der Wolf zerreisst das Lamm. Gott sprach zu Mose: Stecke deine Hand in den Busen. Johannes predigte: Tut Busse. Die Hasen haben viele Feinde. Du sollst deinen Nächsten lieben, nicht hassen.

B. Welchen S-Laut hörst du bei Haus? Den scharfen S-Laut. Welchen S-Laut hörst du bei Häuser? Den schwachen (linden) S-Laut. Weil der scharfe S-Laut der Einzahl in der Mehrzahl zum linden wird, schreibt man ihn „s“. Weshalb wird Maus, las, blies mit „s“ geschrieben? (Ebenso Rösslein.) Gib die Mehrzahl von Fuss, Gruss an! Füsse, Grösse! Welchen S-Laut hörst du in der Verlängerung? Den scharfen S-Laut. Wann schreibt man also „ß“? Nun denkt an die Wörter Fässer und Rosse. Wieviel scharfe S-Laute hört ihr in diesen Wörtern? Zwei. Wie drückt man schriftlich zwei scharfe S-Laute aus? „ss“. Wie schreibt man deshalb Gleichnisse? Mit zwei scharfen S-Lauten. Merkt euch aber hier eine Ausnahme: Die Einzahl von „Gleichnisse“ lautet Gleichnis; ebenso schreibt man für dessen auch des. „Des Rösslein war so krank und schwach.“ „Sah ein Knab ein Röslein stehn.“ (Vergleich von Rösslein und Röslein.)

II. (Stufe der Assoziation.) Die bislang durchgeführten Beispiele werden noch einmal zusammengestellt.

III. (Stufe des Systems.) Der linde S-Laut wird mit „f“ und „s“ bezeichnet. Als Schlusslaut wird der linde S-Laut oft zum scharfen. Aus der Verlängerung des Wortes (Mehrzahl oder Fallveränderung oder Biegung [des Hauses, die Häuser, las, lesen]) ist die richtige Schreibung ersichtlich. Ein scharfer S-Laut wird mit „ß“, zwei scharfe S-Laute werden mit „ss“ bezeichnet.

IV. (Stufe der Methode.) A. Sucht aus dem Lesestücke S. NN die Wörter mit S-Lauten auf und ordnet sie.

B. Angeschlossen werden die Wörter *das* und *dass*. Neben den schon gegebenen Satz: „Die durch Irrtum zur Wahrheit reisen, *das* (dieses) sind die Weisen“, werden die Sätze gestellt: a) Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren, (auf) *dass* dir's wohlgehe und du lange lebest auf Erden! b) Auch die Heiden wissen, *dass* ein Gott sei. Durch häufige Gegenüberstellung von Sätzen mit *das* und *dass* werden die Kinder in der sicheren Schreibweise befestigt.

C. Zur weiteren Übung und Befestigung: Aufgaben:

1. Bilde die Mehrzahl und trenne nach Silben: Glas, Greis, Gans, Hals, Kreis, Gras, Riss, Nuss.

2. Schreibe: gross, grösser, grössesten, — ebenso heiss, süss, gewiss, kraus.

3. niesen: du niest, er niest, wir niesen; ebenso grüssen, essen: du grüssest oder grüssste, er grüsst, wir grüssen; du essest oder isst, er isst, wir essen.

4. Bilde Gegenwart und Vergangenheit mit den persönlichen Fürwörtern von blasen, reisen, sausen, speisen, lesen; von beissen, grüssen, stossen, geniessen; von essen, fassen, erblassen, müssen. (Aus „Aus der Schule — für die Schule.“)

## Berichte und Notizen.

### I. Korrespondenzen.

#### Cincinnati.

Mittels einer Europa-Reise oder sonst eines kleinen Weltbummels die langen Sommerferien umzubringen, ist kein grosses Kunststück; aber „bei Müttern“ die Vakanz mit Grazie zu verleben, das will schon eher verstanden sein. Eine lange kostspielige Verreisung kann sich ein Schulmeister nicht wohl jedes Jahr „leisten“, und da heisst es dann, die schönen freien Tage und Wochen zu Hause hübsch einteilen, auf dass sie nicht langweilig und monoton werden. Regelmässige Ausflüge und Fusswanderungen in die Umgegend zum Studium der lokalen Geographie und anderer Wissenschaften, natürlich in angenehmer Gesellschaft, sind z. B. sehr empfehlenswert während der Ferien. Mehrere Cincinnatier Kollegen haben dies heuer zu ihrer Zufriedenheit versucht und dabei gefunden, wie schwach sie noch in der allernächsten heimischen Geographie waren. Andere haben die Vakanz teilweise in Fishing Camps verbracht; wieder andere würzten sie durch kleinere Reisen, darunter eine liebe Kollegin sogar nach dem Süden — wahrscheinlich, weil es ihr in Cincinnati im Juli und August nicht warm genug war. Zwei Kollegen gingen für einige

Tage in ein gar strenges Trappisten-Kloster im Staate Kentucky — die hatten wohl verschiedene geheime Todstünden abzubüssen. Nur wenige deutsche Lehrer und Lehrerinnen von hier leisteten sich dieses Jahr eine Europareise.

Doch alle, ob nahe oder weit, oder gar nicht verreist, haben sich in der zweiten Woche des September wieder neu gestärkt zum Dienste gemeldet und es sogar kontraktlich verbrieft, dass sie ein Jahr lang ihrem Berufe treu bleiben wollen. In der Vorbereitungswoche oder in dem Lehrer-Institut wurde den Jugenderziehern wieder mancherlei Weisheit vorgetragen, wodurch sie aufs neue für ihre hehre Mission ermutigt werden sollten. — Das sollte für ein Jahr reichen. Am letzten Tage der Normalwoche, wie der Schulanfang hier auch noch genannt wird, hatte das deutsche Department, unter Leitung seines Vorstehers Dr. H. H. Fick, eine Separatsitzung. Ein recht abwechslungsreiches Programm gelangte dabei zur Durchführung. Wie bei früherer Gelegenheit schon, so erfreute auch dieses Mal wieder der Clifton Heights Gesangsverein unter Direktion des Kollegen Max Weis die deutsche Lehrerschaft durch mehrere schöne Lieder, die



der wackere Verein mit grosser Präzision und der nötigen Verve sang. Der Schreiber dieser Zeilen sprach über „Korrektur des Aufsatzes“, wobei er besonders der Klassenkorrektur das Wort redete. Kollege Willenborg hielt einen sorgfältig ausgearbeiteten Vortrag über Franz Grillparzer, und las im Anschluss hieran als „Phaon“ einige Szenen aus des Dichters Meisterwerk „Sappho“ vor. Von zwei Lehrerinnen, Frl. Stand und Frl. Engelke, wurden dabei die Rollen „Sappho“ und „Me-

litta“ in sehr anerkennender Weise vorgetragen. Der herzliche Beifall für die gediegenen Leistungen war wohl verdient. Zum Schluss der dreistündigen Sitzung verstand es noch Dr. Fick, mit seinen Beobachtungen und Eindrücken bei den Trappisten im Kloster Gethsemane die Aufmerksamkeit der Zuhörer zu fesseln. Der Vortrag, der sich in absolut objektivem Rahmen hielt, war durch mehrere gute Photographien erläutert.

E. K.

## II. Umschau.

Dr. William T. Harris ist von seinem Amte als Erziehungskommissär der Ver. Staaten zurückgetreten und Prof. Elmer E. Brown von Californien ist zu seinem Nachfolger ernannt worden. Ohne Sang und Klang vollzog sich der Wechsel, der doch für das Erziehungswesen von der weittragendsten Bedeutung werden mag. Von der Zeit an, als Dr. Harris vor nunmehr ungefähr dreissig Jahren als Superintendent des Schulwesens von St. Louis vor das pädagogische Forum trat, bis zum heutigen Tage begegnen wir seinem Namen in allen Fragen, die die Erziehungskreise beschäftigten. In Wort und Schrift wirkte er anregend auf die Entwicklung unseres Schulwesens, und mit einem solchen Manne wie ihn an der Spitze war es zu bedauern, dass die Abteilung für das Erziehungswesen in Washington nicht eine grössere Macht besass, um bestimmend auf den Ausbau der Schulen unseres Landes einzuwirken. Soweit wie sein Einfluss ging, war er durchaus heilsam. Die jährlichen Berichte, die aus dem Bureau Dr. Harris' hervorgingen, waren wahre Fundgruben nicht nur bezüglich eines geradezu mit Bienenfleiss zusammengetragenen Materials, sondern auch bezüglich pädagogischer Ideen, und, wie bereits erwähnt, versäumte er keine Gelegenheit, vor Lehrerversammlungen oder in Erziehungsschriften seine Ansichten über Fragen, die die pädagogische Welt beschäftigten, kund zu geben, und zum wenigsten waren diese immer anregend und gingen auf den Kern der Sache ein, und immer waren sie so geklärt, dass sie aus der Alltagsarbeit hinausragten. Das Bedauern über den Rücktritt von Dr. Harris wird durch die Veranlassung zu demselben gemildert. Dr. Harris erhielt aus dem

Carnegieschen Fonds zur Förderung des Erziehungswesens für seine lange, verdienstvolle und aussergewöhnliche Wirksamkeit auf dem Felde der Erziehung eine Jahrespension von \$3000 zugewiesen. Durch sie ist er in den Stand gesetzt, ungehemmt von seinen früheren nicht immer angenehmen Amtspflichten seine Kräfte dem Erziehungswerke zu widmen, und wir dürfen hoffen, aus seiner Feder noch manchen wertvollen Beitrag zu dessen Förderung zu erhalten. Seinem Nachfolger Prof. Brown aber rufen wir ein Glückauf zu seinem Amtsantritt entgegen.

Das Deutschum der Stadt Cleveland im Staate Ohio hat um die Erhaltung des deutschen Unterrichts in den Volksschulen daselbst in den heissen Tagen des August einen heissen Kampf gekämpft und — teilweise und vorläufig wenigstens — verloren! Über den Verlauf des Kampfes entnehmen wir einigen Nummern des in jener Stadt erscheinenden „Wächter und Anzeiger“, die dem Schriftleiter der „Monatshefte“ von unbekannter Hand zugeschickt wurden, die folgenden Mitteilungen. Der Cleve-lander Schulrat hatte am Schlusse des letzten Schuljahres einen Dreier-Ausschuss mit dem Auftrage ernannt, den Unterrichtsplan durchzusehen und wünschenswerte Änderungen vorzuschlagen. Der Ausschuss empfahl in seinem Berichte die Abschaffung des deutschen Unterrichts in den vier unteren Klassen, weil Deutsch „nicht aus erzieherischen, sondern hauptsächlich aus nationalen und sentimentalischen Gründen in den Primär- und Grammatik-Klassen gelehrt werde.“ Ein allgemeines deutsches Komitee, mit Herrn Erich Becker an der Spitze, arbeitete sofort eine Denkschrift

an den Schulrat aus, in der mit zwingenden Gründen auseinandergesetzt wurde, weshalb das erste Schuljahr die geeignetste Zeit zum Beginn des deutschen Sprachunterrichts ist. Am Abend des 15. August erschien dann Herr Simon Hickler, der Schriftleiter des „Wächter und Anzeiger“, vor den zur Sitzung versammelten Schulratsmitgliedern, um namens des Allg. Deutschen Komitees unter Hinweis auf die eingereichte Denkschrift gegen die beabsichtigte Änderung im deutschen Unterricht nochmals Stellung zu nehmen. Herr H. trat der falschen Ansicht des Dreier-Ausschusses nachdrücklichst entgegen, dass hervorragende Pädagogen unseres Landes den deutschen Unterricht vor vielen Jahren nur deshalb in die städtischen Schulen aufgenommen hätten, um die Deutschen schneller zu amerikanisieren. Er sagte des weiteren in seiner beredten Ansprache, dem Allg. Deutschen Komitee sei es niemals zum Bewusstsein gekommen, dass man — nach der Einbildung jenes Dreier-Ausschusses — nur dann ein guter amerikanischer Bürger sein werde, wenn man seine Muttersprache schnellstens vergesse und nur Englisch spräche. Selbst wenn die deutsche Einwanderung ganz nachliesse, müsste man die deutsche Sprache wegen ihres allgemeinen erzieherischen Wertes, wegen ihres wohlthätigen Einflusses auf die nationale Erziehung lehren. Ferner ist „das Deutsche heute im Handelsverkehr von der gleichen Bedeutung wie das Englische, und es ist ohne Frage die herrschende Sprache im Reiche der Wissenschaft.“

Auch angloamerikanische Bürger Clevelands, z. B. der Sheriff Geo. G. Mulhern, vor Jahren selbst ein Mitglied des Schulrats, sprachen sich gegen die Verkrüppelung des deutschen Sprachunterrichts aus. Und wahrhaft erfrischend wirkt der Umstand, dass ausser den Protesten des Allg. Deutschen Komitees und des Pioniervers eins auch dreissig deutsche Prediger in einer Eingabe an den Schulrat mit stichhaltigen pädagogischen Gründen um den Fortbestand des deutschen Unterrichts ersucht hatten.

Aber alles vergeblich. „Es war offenbar“, so sagt der Berichterstatter in seinem Bericht über die von mehr als hundert repräsentativen Deutschen besuchte Schulratsversammlung, „dass die Herren Schulräte keine Gründe hören wollen, dass die ganze Geschichte eine lange vorher abgekartete Sache ist. Nachdem länger als zwei Stunden von Rednern aus allen Schichten der Bevölkerung

Gründe vorgelegt waren, erhob sich Herr Haserot, um zu sagen, dass er bisher — noch keine Gründe gehört habe, die ihn zur Beibehaltung des deutschen Unterrichts in den unteren Klassen veranlassen könnten.“

Soweit gehen die Mitteilungen des „Wächter und Anzeiger“. Aber wir erfahren aus anderer Quelle, dass Schulsuperintendent Elson der endgültigen Entscheidung des Schulrats zuvorgreifen und die Lehrer des Deutschen für die vier unteren Klassen nicht wieder ernannt hat.

Während im Schulratssaale die Feinde des Deutschtums sich zur Vernichtung des deutschen Unterrichts die Hände reichten, wurden draussen im Wade Park in feierlicher Handlung die ersten Spatenstiche getan zur Errichtung des Schiller-Goethe-Denkmal. Ironie des Schicksals!

In Comfort, Texas, haben dankbare Schüler ihrem einstigen Lehrer Karl Herbst, der 22 Jahre lang für die Erhaltung deutscher Sprache und deutschen Geistes in jener Stadt aufopfernd wirkte, ein Denkmal gesetzt.

Die Schreibweise von dreihundert englischen Wörtern versucht Präsident Roosevelt durch einen Federzug zu ändern, indem er den Regierungsdrukker Stillings angewiesen hat, bei allen in der Bundesdruckerei hergestellten Arbeiten die Neuerungen anzuwenden, die von dem Carnegie-Ausschuss für lautrichtiges Englisch, an dessen Spitze Prof. Brander Matthews von der Columbia Universität steht, vorgeschlagen worden sind. Im Lager der Anhänger der Schreibung nach geschichtlicher Entwicklung herrscht über das eigenmächtige Vorgehen des Präsidenten grosse Entrüstung. Andererseits mag es nicht unwichtig sein, zu erwähnen, dass die von der Columbia Universität herausgegebene „Educational Review“ die neue Schreibweise angenommen hat. Dass die letzte Tagung der englischen Lehrervereinigung sich im allgemeinen mit den Carnegieschen Bestrebungen einverstanden erklärt hat, ist bekannt.

Preisgekrönte junge Deutschamerikaner. Bekanntlich erliess vor etwa einem Jahre in Philadelphia ein Ausschuss des deutschamerikanischen Nationalbundes ein Preisausschreiben, um Kinder deutscher Eltern zum Studium der deutschen Sprache anzusporren. Am 20. August verteilte nun Dr.

Hexamer in der Halle der Deutschen Gesellschaft in Philadelphia die Preise an elf Kinder, die aus dem Wettkampfe siegreich hervorgegangen waren. Da der Philadelphiaer Plan in anderen Städten nachgeahmt zu werden verdient, so geben wir hiermit einen Teil des Berichtes des Schulausschusses wieder:

„Zu dem Preisexamen, welches für hiesige deutschamerikanische Schüler von dem lokalen Schulkomitee des „Deutschamerikanischen Nationalbundes“ schon unterm 3. Februar d. J. und darnach wiederholt in den hierörtlichen deutschen Zeitungen in Aussicht gestellt worden war, hatten sich nach und nach 28 Bewerber angemeldet; doch nur elf davon, im Alter zwischen 12 und 16 Jahren, stellten sich zur Teilnahme an der Prüfung ein, welche am 9., 10. und 18. Juli stattfand.

Als Prüfungskomitee walteten folgende Herren: Lehrer J. C. Joehner, Vors. Lehrer W. E. H. Dedekind, Lehrer H. Eckhardt und Prof. A. E. Hertzog. Die Prüfung umfasste Lesen deutscher Druck- und Kurrentschrift, freien Vortrag von auswendig Gelerntem, eine Rechtschreibprobe, Übersetzung vom Englischen ins Deutsche, schriftliche Beantwortung und Ausarbeitung grammatischer Fragen, Aufsatz und Geographie des deutschen Reiches.

Die Proben waren teilweise nicht gerade leicht, aber doch auch nicht zu schwer, wenn durch diese Anspornung Leistungen und Erfolge erzielt werden sollen, welche bleibenden Wert haben, zur Befreundung mit der deutschen Literatur anregen und für einen tüchtigen Gebrauch des deutschen Wortes, trotz seiner schwierigen Stellung neben der englischen Sprache, sichere Dauer und wachsende Befähigung versprechen.“

**Pension für Professoren-Witwen.** Andrew Carnegie hat den von ihm gestifteten Pensionsfonds für College-Professoren von zehn auf fünfzehn Millionen erhöht, damit die Vergünstigung auch den Witwen pensionsberechtigter College-Professoren zugute komme. Dr. E. H. Merrell und Prof. C. H. Chandler von Ripon College sind die ersten, denen eine Pension bewilligt wurde.

**Das Mannheimer Schulsystem** erfährt durch das kürzlich erschienene „Statistische Jahrbuch deutscher Städte“ (13. Jahrgang) eine eigenartige Beleuchtung. Nach den Angaben des Jahrbuches gingen aus den Mannheimer Schulen von 781 Knaben 424 aus

der obersten, 214 aus der zweitobersten, 101 aus der drittobersten, 42 aus der viertobersten Klasse ab. Von 1000 Mädchen gingen 284 aus der obersten, 440 aus der zweitobersten, 201 aus der drittobersten, 75 aus der viertobersten Klasse ab. Ähnliche Ziffern verzeichnet das Jahrbuch nur noch bei Städten, bei denen das 8klassige System erst in der Durchführung begriffen ist (Berlin, Halle a. S., Gürlitz). Es erscheint dringend erwünscht, dass von massgebender Stelle über diese Ziffern eine entsprechende Aufklärung gegeben wird. In den Städten mit einem regelrecht aufgebauten 8klassigen Schulsystem erreicht ein wesentlich höherer Prozentsatz der Kinder, zumeist 70–80 v. H. die oberste Klasse. Wenn die Trennung nach Fähigkeitsgruppen aber nicht das Ergebnis hat, dass ein grösserer Teil der Kinder die Schule absolviert, so fallen alle die Gründe, die man für ihre Einführung geltend macht, in sich zusammen. Da gegenwärtig für die Einführung des Mannheimer Systems in mehreren preussischen Städten eifrig Propaganda gemacht wird, so sind die mitgeteilten Zahlen von erheblichem aktuellen Interesse. („Päd. Ztg.“)

Den Seminaren Preussens hat das Kultusministerium die Anschaffung der Werke von Hauptmann, Ibsen und Sudermann für die Seminarbibliothek verboten. „Das ist ganz gut“, meint die „A. D. L.“, „auch die Schriften von Nietzsche, Hückels Welträtsel u. dergl. m. sind nur für ausgereifte Köpfe, aber nie für 19- und 20jährige junge Leute.“

Die Stadt Berlin zahlt jährlich für Stellvertretung erkrankter Lehrkräfte 260,000 Mark.

**Polnischen Religions- und polnischen Sprachunterricht** verlangen die Polen in Berlin. Mittel zum Zweck: der passive Widerstand der Kinder.

Die **Hamburger Bürgerschaft** bewilligte 10,000 Mark für die deutsche Schule in Schanghai.

**Pädagogische Kreise** in Sachsen sind eifrig am Werke, eine Reform des sächsischen höheren Schulwesens in Fluss zu bringen. So soll der Gymnasialunterricht mit Obersekunda einen gewissen Abschluss erlangen, um sich dann in den Primen so zu verzweigen, dass sich die Gymnasiasten mit Rücksicht auf ihren künftigen Beruf entweder voll den klassischen Sprachen, oder voll der Mathematik und den ihr verwandten Realfächern widmen können, ohne von den anderen Fächern in

dem Masse, wie bisher, in Anspruch genommen zu werden. Diese neue Anregung soll einen gewichtigen Fürsprecher in dem neuen Kultusminister von Schlieben haben]

In Hessen haben sich 22 Abiturienten des Gymnasiums und der Oberrealschulen für den Eintritt in den Volksschuldienst gemeldet. Für dieselben wird ein halbjähriger pädagogischer Kurs eröffnet, nach dessen Absolvierung den Kandidaten Schuldienste verliehen werden. „Wir glauben, die Lehrer sollten gegen eine derartige pädagogische Schnellbeichte Front machen“, fügt die „B. L.“ hinzu.

In Ungarn soll jetzt das Institut der Schulärzte auch auf die Volksschule ausgedehnt werden. Der Unterrichtsminister hat sich bereits mit dem Ministerium des Innern und dem Landessanitätsrate ins Einvernehmen gesetzt und ihnen auch den Entwurf der einschlägigen Verordnungen zur Begutachtung und eventuellen Abänderung vorgelegt. Nach diesem ist es Pflicht der Schulärzte, über die Gesundheit der Volksschüler zu wachen, sie vor den mit dem Lernen und dem Schulbesuch verbundenen Gefahren zu behüten, die körperliche Entwicklung der Schulkinder mit Aufmerksamkeit zu verfolgen, öfter ärztliche Besuche in den Schulen vorzunehmen und etwaige notwendige Verfügungen vorzuschlagen. Der Schularzt hat jedes Kind zu Beginn des Schuljahres eingehend zu untersuchen und bezüglich der Befreiungen vom Turnen, Singen, Handarbeit u. a. Vorschläge zu erstatten. Im Notfalle hat der Schularzt den Schülern in der Schule die erste Hilfe zu leisten. Als Entschädigung erhält der Schularzt für jede Klasse und jedes Jahr 40 Kronen.

Die Hilfssprache Esperanto, deren Fortschritte seit 1900 bedeutend gewesen sind, erhält in Frankreich offizielle Weihe. Wir entnehmen folgende Erklärung einem Interview des M. Bourlet, des Vorsitzenden der Esperanto Gruppe in Paris, das im Journal „La Patrie“ erschienen ist: „Im vorigen Winter haben wir in Paris mehr als 50 Kurse Esperanto eingerichtet, die mehr als 600 Schüler vereinten, und eine offizielle Nachricht teilte uns dieser Tage mit, dass die Direktion des „Enseignement primaire“ des Departements der Seine beschlossen hat, den Unterricht im Esperanto offiziell in den höheren Schulen von Paris einzuführen. Diese

Entscheidung ist nach einem Vorschlage des M. Hénaffe, des Gemeindevorstandes (conseiller municipal), getroffen worden und nach einem Vorschlag des Präfekten der Seine.“ Von anderer Seite haben 12 Deputierte der Kammer einen Vorschlag vorgelegt, der darauf zielt, die Regierung aufzufordern, die internationale Sprache Esperanto ins Schulprogramm, das den Unterricht der lebenden Sprachen betrifft, aufzunehmen.

Unter den französischen Rekruten des letzten Jahres befanden sich nach Angabe der „Schweiz. Lztg.“ 13,000 Analphabeten.

Londons Volksschulen stehen unter 27 staatlichen Inspektoren. Im Dienste der Stadt stehen: 1 Oberinspektor, 4 Bezirks-Inspektoren, 12 Kreis-Inspektoren, 12 Hilfsinspektoren, 1 Inspektor für Handarbeit und 2 für Kunst, 1 Inspektorin für Schulküchen und eine Organisatorin für Haushaltungskunde. Die Verwaltung der Schule erfordert £ 200,000 d. h. 5 Mill. Fr.

In London haben 1905 über 1900 Lehrer sich freiwillig (34,070 Stunden) an der Speisung armer Kinder beteiligt. Gegen die Zumutung, ihre freie Zeit auch for providing dinners for non-necessitous children zu verwenden (ein Plan umfasst Mittagessen für  $\frac{1}{3}$  Millionen Kinder), haben 13,400 Lehrer eine Verwahrung eingereicht. 300 Lehrer haben im letzten Vierteljahr den Schuldienst in London verlassen.

Schuldirektor H. D. Rouse, Perse School, Cambridge, gibt in „The School World“ eine interessante Darstellung über die Nützlichkeit eines Phonographen im Schulunterricht, für fremde Sprachen und Diktate. Ohne nervös zu werden, wiederholt der Phonograph die gleichen Laute mit pünktlichem Gehorsam.

Der Amerikaner David Bell Macgowan berichtet in seinem Buche „Die Zukunft Polens“, dass dieses Land (Russisch-Polen) trotz seiner 127,000 qkm. Bodenfläche nur 2290 Volksschulen besitzt. In der Stadt Warschau sind 50 Proz. der Erwachsenen Analphabeten und gibt es in den dortigen Schulen für die 110,000 Kinder im Alter von 7 bis 14 Jahren nur gegen 40,000 Plätze. In einer Provinzhauptstadt sind 69 Proz. sämtlicher Einwohner Analphabeten. Als Unterrichtssprache, heisst es weiter, ist ausschliesslich das Russische zu ge-



brauchen, das aber von den polnischen Lehrern selten gut gesprochen wird. Österreichisch-Polen hingegen hat auf 75,000 qkm. 4500 Volksschulen, und wenn es auch auf dem Lande nicht selten an Bildungsgelegenheiten mangelt, so sind hierin die Städte doch gut ausgerüstet und in den beiden Universitätsstädten Lemberg und Krakau sind die Analphabeten so ziemlich verschwunden.

**Neues Schulgesetz.** Der russische Ministerrat hat einen neuen Schulgesetzentwurf ausgearbeitet, auf Grund dessen die allgemeine Schulpflicht eingeführt werden soll. Das Maximum der Schülerzahl soll in keiner Klasse 50 übersteigen. Die Erhaltung der Schulen und Besoldung der Lehrer besorgt die Regierung. Es steht jedoch den Gemeinden frei, ausser dem Gehalte, welcher mit 300 Rubeln normiert wird, noch besondere Gehaltsaufbesserungen in Gestalt von Zulagen zu gewähren und aus der Gemeindekasse auszubezahlen. — Zieht man in Betracht, dass jetzt das Gehalt der russischen Lehrer 120 bis 150 Rubel beträgt, so wird der neue Entwurf, wenn er Gesetzeskraft wird erlangt haben, unstreitig eine bedeutende Verbesserung der materiellen Lage zu bedeuten haben. (A. D. L.)

Aus dem finstersten Teile Italiens, aus Sizilien, weiss das Maiheft des „Türmers“, der bekannten Monatsschrift für Gemüt und Geist (Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer), allerlei interessante Einzelheiten zu berichten, die auch auf manche Vorgänge während des Vesuvausbruches helle Streiflichter werfen. Grenzenlos ist die Armut der meisten Bewohner der schönen Insel, und das Räuberunwesen der Mafia liegt zum grössten Teil in dem unglaublichen Elend und der Verrottung begründet, in welcher der sizilianische Bauer und Arbeiter lebt. Fast noch grenzenloser aber sind Unwissenheit und Unbildung. Im Jahre 1896 hatte Sizilien noch 67 Proz. Analphabeten. Selbst Russland besass im Jahre 1898 nur 61.7 Proz., Deutschland (1901) 0.19 Proz. Schuld an der Unwissenheit ist naturgemäss der Rückstand des Unterrichtswesens. Schulpflicht und Schulbesuch dauern nur bis zum zehnten Jahre. Diese völlig ungenügende Zeit kann noch verkürzt werden, wenn die Kinder ein gutes Examen bestehen. Sie werden dann bereits mit dem achten Jahre entlassen. Ausserdem ist der Schulbesuch ein sehr unregelmässiger. Unter hundert eingeschriebenen Schulpflichtigen schwänzen

die Schule 27.38. Zu dem ungenügenden Schulbesuch tritt die Unzulänglichkeit der Kräfte. Solange man noch Lehrer mit einem täglichen Gehalte von 1 Lira anstellt, einem Lohn, wie ihn z. B. der Briefbote in kleinen Städten auch erhält, ist ein wesentlicher Fortschritt nicht möglich. Einem Lehrer von höherem Grade werden auf dem Lande Jahresgehälter von 440 Lire und wenn es hoch kommt 660 Lire, also im Höchsfalle noch nicht 2 Lire für den Tag, geboten. In einem Lande mit solcher Schulbildung finden Aberglaube, Lüge, Unsittlichkeit guten Nährboden. Häufig laufen die Leute in ihrem Wahne des Aberglaubens zu Hexen und Hexenmeistern, um ihr Leben zu verlängern, den günstigen Ausgang einer Unternehmung durch übernatürliche Kräfte herbeizuführen oder um einen Schatz zu heben und auf irgend eine andere Weise Reichtümer zu erlangen, wobei man sich in angenehmen Illusionen wiegt. Die Zahl der abergläubischen Bräuche ist Legion. Mit Armut, Aberglauben, Unkultur ist ein ausserordentlich tiefes Niveau des Sittlichkeitsstandpunktes verbunden. Und über diesem menschlichen Elend in krasser Form blaut ein fast immer lachender Himmel, entfaltet sich eine Natur von paradiesischer Schönheit, von tropischer Fruchtbarkeit!

Trondhjem verbietet den Verkauf von Tabak an Kinder unter 15 Jahren. In Dänemark ergab eine Umfrage bei Ärzten (42 Antworten), dass sie keinen besonderen Schaden des Rauchens an der Jugend beobachtet hätten. — Wenn man doch nicht bei jeder Gelegenheit die Mediziner fragen wollte, dazu gehört eine viel längere Beobachtung als die Ärzte sie vornehmen. Einmal heisst es, Alkoholismus, Nikotinismus usw. sind das grösste Nervengift und hier ist man umgekehrter Meinung. Dass das Rauchen den Kindern nicht dienlich sein kann, das begreift jeder Laie. (A. D. L.)

Grosses Aufsehen hat die Nachricht gemacht, dass auf Anregung der persischen Regierung in Teheran eine höhere deutsche Schule gegründet werden soll, um jungen Persern Gelegenheit zu geben, sich eine gediegene Bildung anzueignen, ohne dass sie gezwungen sind, sich nach Europa zu begeben. Es besteht hier eine amerikanische Missionsschule, die aber meist von armenischen Kindern der



niederen Klassen besucht wird, und eine Schule der „Alliance française“, die aber trotz eifrig betriebener Reklame sich nicht das Vertrauen der höheren persischen Kreise gewinnen konnte. Der Schah hat einen jährlichen Beitrag von 20,000 Mark auf vorläufig 25 Jahre zugesichert und wird auch wahrscheinlich ein geeignetes Grundstück zur Verfügung stellen, so dass die Angelegenheit in das Stadium der Verwirklichung getreten ist. Der deutsche Geschäftsträger hatte bereits eine Audienz beim Schah, um ihm den Dank der deutschen Regierung auszusprechen, die sich ebenfalls zu einem festen Beitrag zur Erhaltung der Schule verpflichtet. Wenn alles glatt geht, könnte bereits im Spätherbst auf die Eröffnung der Schule gerechnet werden. Grosse Verdienste um das Zustandekommen dieses für das deutsche Ansehen so wichtigen Unternehmens haben sich der jetzt nach Peking versetzte Gesandte Graf Rex und der persische Gesandte in Berlin Etescham es saltaneh erworben. Dass die Gründung einer von den Söhnen der besten persischen Kreise besuchten deutschen höheren Schule für die Befestigung des deutschen Einflusses und die Erweiterungen unserer Handelsbeziehungen zu Persien von weittragender Bedeutung ist, liegt ebenso klar auf der Hand, als die grossen Vorteile, die Persien selbst aus diesem Umstande ziehen kann. (D. Bl. f. erz. Unt.)

Smyrna. Der deutsche Reichskanzler überwies dem Schulvorstande der hiesigen deutschen Kolonie zur Fortführung der deutschen Mädchenschule der Kaiserswerther Diakonissinnen den Betrag von 5000 M. Das Fortbestehen der Schule schien in Frage gestellt, weil das mit ihr verbundene Kaiserswerther Waisenhaus nach Beirut verlegt werden soll.

Über die erste deutsche Volksschule zu Station Caja, Santa Leopoldina, Espirito Santo, Brasilien, berichtet der Schulvorstand: Unsere kleine, nur aus 20 Mitgliedern bestehende deutsche Privatschulgemeinde hier, gegründet anfangs des Jahres 1885, ist gezwungen, ein neues Schulhaus zu bauen, bezw. dasselbe gründlich zu reparieren, sowie Lehrmittel, Utensilien usw. zu beschaffen. Da sie aber dazu keine Mittel besitzt, so wagt sie es, sich diese durch mildtätige Gaben zu verschaffen und ist deshalb auf Sammlungen in nationalen Kreisen angewiesen. Noch niemals ist in diesem Sinne von hier aus ein Gesuch um Hilfeleistung

nach Deutschland gegangen, weil sich aber wegen langjähriger allgemeiner Misere ein grosser Notstand ausgebildet hat, so wagen wir es, auch einmal in der alten Heimat anzuklopfen, und hoffen, keine Fehlbitte zu tun. Man helfe uns entweder in barem Gelde oder auch mit einem hübschen oder nützlichen Gegenstande deutschen Ursprungs — als: Spielsachen, Kurz-, Galanterie-, Papier-, Kleiseisen-, Glas- und Strumpfwaren, Musikinstrumente, Spiegel, Parfümerien, Lampen, Nähmaschinen, medizinische, pharmazeutische und photographische Artikel. Diese Gaben werden dann hier in öffentlicher Auktion versteigert und würden zugleich als Muster- oder Reklameartikel gelten, infolgedessen sie möglicherweise Nachbestellungen veranlassen könnten.

In der südlichsten Stadt Chiles, in Punta-Arenas, befindet sich eine sehr tatkräftige und intelligente deutsche Kolonie, aus etwa 250 deutschen Männern und Frauen bestehend. Die Deutschen haben mehrere Vereine gebildet, denen sich auch eine grosse Anzahl der in und um Punta-Arenas wohnenden Schweizer, Skandinavier und Deutsch-Österreicher angeschlossen hat. Kürzlich haben die Deutschen nun, auf Anregung des deutschen Gesandten in Buenos Aires, einen deutschen Schulverein gegründet, der bald 80 Mitglieder zählte. Diese verpflichteten sich, zur Unterhaltung einer deutschen Schule jährlich 570 Pes. zu zahlen und zeichneten Aktien in Höhe von 15,000 Pes. für den Schulbau. Zum gleichen Zwecke steuerte der deutsche Konsul, Herr Stubenrauch, 10,000 Pes. bei. Der Verein hofft auf Subvention durch die deutsche und die chilenische Regierung und gedenkt die Schule zu Beginn des nächsten Jahres eröffnen zu können.

Über das Schulwesen auf der Insel Island machte der Oberlehrer R. Palleske aus Landshut i. S. in einem Vortrag über die Isländer, den er im Zweigverein Wismar des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins hielt, interessante Mitteilungen. Niemand, so führte der Redner aus, wächst in Island auf, ohne Lesen und Schreiben gelernt zu haben. Es sind auf der Insel 30 Volksschulen, und ausserdem ziehen staatlich unterstützte Wanderlehrer von Gehöft zu Gehöft, um die Kleinen zu unterrichten. Von den Landgeistlichen werden vielfach Winterschulen unterhalten. Ausser den Volksschulen besitzt Island, das etwa 80,000 Seelen zählt, ein Gym-

nasium, zwei Realschulen, ein Lehrerseminar, drei Mädchenschulen, eine Haushaltungsschule, eine Steuermannsschule, vier landwirtschaftliche Schulen, eine theologische und eine medizinische Akademie, eine Taubstummenanstalt. Die Isländer beabsichtigen, eine eigene Landesuniversität zu errichten, und mit zäher Ausdauer wird zu einem Fonds für eine solche Anstalt schon seit Jahren gesammelt. Der Unterricht ist in allen Schulen unentgeltlich. Der Lehrplan des Gymnasiums stellt ungemein hohe Anforderungen an die Schüler; er umfasst allein sechs fremde Sprachen: Deutsch, Dänisch, Englisch, Lateinisch, Griechisch und Französisch. Im Deutschen werden die Schüler soweit gefördert, dass in *Prima Goethes Faust* (1. Teil) in deutscher Sprache gelesen werden kann. Die Gehälter sind bei allen Beamten sehr gering; ein Bekannter des Redners, ein Oberlehrer, arbeitet in den grossen Ferien mit beim Bau der Landstrassen.

**Türkei.** Das deutsche Schulwesen in der Türkei ist noch jung im Verhältnis zu dem der Franzosen und Italiener, aber es hat sich einen guten Ruf erworben und verdient die Förderung, die ihm das Reich und die Heimat angedeihen lassen. Das deutsche Schulwesen in der Türkei ist im allgemeinen unter den Schutz des Reiches genommen, besonders ist dies der Fall bei den vom Reiche unterstützten Schulen und solchen, die von Reichsdeutschen gegründet sind und unterhalten werden, wo Deutsche anderer Staatsangehörigkeit in den Schulgemeinden in der Minderheit sind und wo ein anderer ausschliesslicher Schutz nicht besteht. Konstantinopel und seine Vororte zählen ausser der Realschule und höheren Töchterschule noch drei Schulen mit ausschliesslich deutscher Vortragssprache, eine dieser Schulen ist israelitisch; andere deutsche Schulen in der europäischen Türkei gibt es in Saloniki und Karaghatsch bei Adrianopel, im ganzen 6 mit 1056 Schülern und 53 Lehrern. In der asiatischen Türkei bestehen jetzt 28 Schulen mit deutscher Vortragssprache. Sie sind von 2398 Schülern besucht und verfügen über 18 Lehrkräfte. Reichsbeihilfe erhalten im ganzen 10 Schulen. Ausserdem gibt es noch eine Anzahl mit Schulen verbundener Waisenhäuser, namentlich in den von Armeniern bewohnten Provinzen. Je nach dem Zweck und den Mitteln der Schulen, die entweder religiösen Gemeinden oder privaten Antrieb oder auch der Fürsorge für die Familien

von Angestellten einer grösseren Unternehmung ihre Entstehung verdanken, werden nur Reichsdeutsche, oder Reichsdeutsche und Fremde, oder nur Eingeborene als Schüler aufgenommen. Die an den Schulen beschäftigten Lehrkräfte sind akademisch und seminaristisch gebildete Lehrer und Lehrerinnen, katholische und evangelische Schwestern und Geistliche, deutsche, fremde und einheimische Hilfslehrer. In den Schulen Palästinas darf man nicht lediglich der Mission gewidmete Anstalten sehen; der Wettbewerb mit anderen Fremden und untereinander hat alle diese Anstalten auf den praktischen Weg verwiesen, die Schüler nicht nur mit der Kenntnis der christlichen Glaubenslehre, sondern auch mit guten Mitteln zum Kampfe ums Dasein ausgerüstet zu entlassen. Aus diesem Grunde sind auch oft Handwerksschulen, sogar für Israeliten, mit ihnen verbunden, überall ist das Deutsch entweder die alleinige Unterrichtssprache, oder es wird deutsch und arabisch unterrichtet.

An den Ufern des La Plata wird in zwar merkwürdiger, jedoch den Verhältnissen des Landes völlig angepasster Weise Schule gehalten. Die Estancias, d. s. Viehhöfe, liegen zerstreut, oft stundenweit entfernt voneinander. Ist Schultag, so kommen die Schüler, hoch zu Ross, mit Revolvern bewaffnet, herangeritten. Müssen sie auf den Lehrer warten, so vertreiben sie sich unterdessen die Zeit mit Scheibenschiessen. Endlich kommt der Lehrer auf dampfendem Rosse angaloppiert. Er trägt spanische Tracht und ist ebenfalls schwer bewaffnet. Die rauchenden Revolver werden geborgen; der Unterricht beginnt. Er dauert jedoch nicht gar zu lange. Dann wird wieder in die Sierra de Cordoba hineingeritten. Der Wanderlehrer hat bereits an einer anderen Stelle der Pampa eine weitere Schar Lernbegieriger bestellt.

Ein herbes Urteil über die deutsche Schwäche in der Fremde wird uns, so schreibt die „Z. d. A. D. S.“, durch die Gefälligkeit eines wackeren kapländischen Deutschen, Herrn M. Koch in Grahamstown, bekannt, der vor einiger Zeit durch Hinweis darauf seine Landsleute in Südafrika zur Treue gegen die Muttersprache mahnte. Der französische Reisende Max O'Rell (M. Blouët) widmet nämlich seinen französischen Landsleuten in Nordamerika einen ganzen Abschnitt seines englisch

geschriebenen Buches „Jonathan and his Continent“, um ihr zähes Festhalten an Sprache und Art zu rühmen und die Achtung, Ehrenstellungen und Würden zu nennen, zu denen sie gelangen, und fährt dann (S. 205) fort:

„Welcher Gegensatz zu den Deutschen, die man in den Vereinigten Staaten findet! Diese vergessen ihre Muttersprache, und ihre Kinder sprechen sie nicht. Sie verleugnen (abuse) ihr Heimatland. Wo immer der Deutsche sich niederlässt, wird er ‚heimisch‘. Er ist

kein Ansiedler; er eignet sich von Anfang an die Sitten, den Glauben und die Sprache seines neuen Vaterlandes an; ich glaube, er könnte in Afrika ein Neger werden. Aber dies war von jeher sein Fehler. Als die germanischen Scharen im 5. Jhdt. in Gallien einfielen, wurden sie in sehr, sehr kurzer Zeit Gallier, sprachen lateinisch und liessen zum Glück in unserer Sprache nur ungefähr 500 Wörter teutonischen Ursprungs.“

### III. Vermischtes.

In der Sächs. Lehrerzeitung (Nr. 14) macht Hr. A. Klemm, Oberlehrer zu Königstein, die Mitteilung, dass unterm 4. Mai 1786 die Namen Gessner, Füssli, Pestalozzi, Pfister in dem Gästebuch der Festung Königstein eingetragen sind. Damit ist die seit 1846 mehrfach laut gewordene Vermutung, dass Pestalozzi zweimal in Deutschland war, als richtig bestätigt. Klemm weist in seinem Vortrag nach, dass die Stelle bei Blochmann: „Auf seiner Reise nach Deutschland besuchte Pestalozzi manche Schullehrerseminare, über deren Bestand er sich aber nichts weniger als befriedigend äusserte,“ gerade für das Jahr 1786 ihre Berechtigung hat und dass der Name „sächsische Schweiz“ wohl durch die genannten Schweizer, vielleicht S. Gessner, aufgekommen ist.

Ungeteilter Unterricht. Wie sehr die Eltern die ungeteilte Unterrichtszeit, d. h. Verlegung des gesamten Unterrichts auf den Vormittag, wünschen, geht aus einer Umfrage hervor, die ein Bürgerschullehrer in Jena veranstaltete. Von 3000 Eltern sprachen sich 82 Prozent für die ungeteilte Unterrichtszeit aus.

Eine neue Schultafel hat der Braunschweiger Augenarzt Prof. Dr. Lange hergestellt. Die Zunahme der Kurzsichtigkeit in den Volksschulen liegt zum Teil darin begründet, dass die Schiefertafel mit ihrer grauen Schrift auf schwarzem Grunde die Kinder zum Nahesehen veranlasst. Nun hat Lange eine Tafel ohne Rand aus mattem, fast weissem Zelluloid mit Liniatur hergestellt, auf der sowohl mit einem Tintentstift, als mit Tinte und Feder leicht geschrieben werden kann. Auch die völlige Lösbarkeit ist nach neueren Versuchen erzielt.

Verein für den internationalen Kinderaustausch. Im Jahre 1903 wurden 25, 1904 bereits 44 und 1905 gar 66 Kinder ausgetauscht, darunter 51 für die Ferien und 13 für ein volles Jahr. Die überwiegende Mehrheit dieses Kinderaustausches fällt auf Deutschland und Frankreich, nämlich 58 von 66, darunter 13 für ein volles Jahr. Zwischen Frankreich und England wurden nur 7 Kinder ausgetauscht. Auf französischer Seite erfreut sich die Einrichtung ganz besonders des Zuspriuchs der Beamten, Ärzte, Geschäftsleute und Lehrer.

Die Wiener Schulbehörde hat schon vor längerer Zeit beschlossen, den unverheirateten Lehrerinnen den Titel „Frau“ zu verleihen. Jetzt hat der preussische Kultusminister ähnlich gehandelt. Er hat, wie der „T. R.“ mitgeteilt wird, der neuen Leiterin des Augustenburger kgl. Lehrerinnen-Seminars, Fräulein Wentscher, der bisherigen zweiten Vorsteherin der Königin Luise-Stiftung zu Berlin, den Amtstitel „Frau Direktorin“ verliehen.

Verunstaltung des Grabdenkmals Pestalozzis. Die Schweizerische Lehrertg. schreibt: Vor einiger Zeit waren Reklamationen erfolgt über eine pietätlose Verunstaltung des Pestalozzi-Grabdenkmals in Birr; verschiedene Blätter brachten eine Berichtigung, es sei alles in Ordnung, die „Erhöhung“ des Giebels mit dem klassischen Monument sei von einer Kommission von Fachleuten gutgeheissen worden. Nun aber wird von einem Manne, der an Ort und Stelle gewesen, bestätigt, dass die Reklamationen durchaus berechtigt waren: das Pestalozzi-Denkmal in Birr sei unwiderruflich zuschanden gerichtet. Das von Architekt Jeuch

in Proportionen und Linienführung streng nach der Antike nachgebildete Denkmal war ein Wahrzeichen seiner Zeit. Es brachte eine künstlerische Idee zur Verwirklichung. Und diese sei nun versandet. Dazu komme aber ein anderes: Bei Aufstellung der Gerüststangen für den banausischen Aufbau des zweiten Stockwerkes wurde das Gewölbe durchschlagen, darinnen die Gebeine Pestalozzis ruhen. Das Skelett mit gekreuzten Armen liegt seit Wochen in dem eröffneten Gewölbe, ohne dass ein Holz-, geschweige ein Metallsarg die sterblichen Reste Heinrich Pestalozzis umschlüsse.

**Kindermund.** Ein recht zärtlicher Bruder scheint der zwölfjährige Hans zu sein, der, als er sehen muss, wie sein achtjähriges Schwesterchen von einem Kameraden beim Spiel gepufft wird, diesem zuruft: „Du, lass das sein, meine Schwester verhaue ich schon selber.“

Am Ufer eines kleinen Wassergrabens im väterlichen Garten stand weinend ein kleiner Knabe, und seine Jammer-töne zogen durch die Luft. „Der Karl — der Karl“ — das war sein älterer Bruder — brachte er endlich auf Fragen einer mitleidigen Seele stammelnd und schluchzend heraus, „der Karl hat mir mein Butterbrot ins Wasser geworfen.“ — „Mit Absicht?“ wurde er teilnahmsvoll gefragt. „Nein, mit Käse,“ klagte er mit Blicken ungestillten Kummers.

Der kleine Paul hat zwei Äpfel von seiner Mutter bekommen, die von verschiedener Grösse sind. Einen davon soll er dem kleinen Bruder geben. „Welchen soll ich nur nehmen, Mama?“ fragte er in der Hoffnung, die Mutter würde den grössten für ihn bestimmen. Doch diese kennt ihren kleinen Egoisten und bestimmt: „Lass deinen kleinen Bruder wählen, welchen Apfel er haben will.“ Und Paulchen zieht mit gemischten Gefühlen ab. Später sieht die Mutter, dass Paul trotzdem an dem grossen Apfel herumknabbert. „Hast du dein Brüderchen nicht wählen las-

sen?“ fragt sie ihn ernsthaft. „Doch, ich habe das getan,“ versichert Paul. „Ich habe gesagt: Entweder nimmst du den kleinen Apfel oder gar keinen, und da hat er den kleinen genommen.“

L. zeigt ein Zehner- und ein Halbfrankenstück. „Was hättest du lieber, M.“ M.: „Das Zehnerstück.“ L.: „Warum?“ M.: „Die Mutter würde mir das Halbfrankenstück in die Kasse tun, den Zehner darf ich verbrauchen.“

**Auf Gegenseitigkeit.** Ein Professor in B. (Österreichisch-Schlesien) erzählte mir — so schreibt ein Leser der „Allgem. Deutschen Lehrerzeitung“ — folgende Begebenheit, deren Ohrenzeuge er selbst war: Der jüdische Handelsmann X. will seine zwei Söhne auf das Gymnasium schicken. Er statet also dem Direktor einen Besuch ab und teilt ihm seinen Entschluss mit. Der Direktor erklärt sich bereit, die beiden aufzunehmen, wenn sie die Eintrittsprüfung bestehen: „Und zwar beträgt die Prüfungsgebühr für jeden 6 Kronen.“ Das ist dem Handelsmann viel zu viel, und er versucht herunterzuhandeln: 4 Kronen, mehr will er nicht geben. Alle Vorstellungen des Direktors, dass hier das Handeln nicht am Platze sei, fruchten nichts. Plötzlich hellt sich das Gesicht des bedrängten Vaters auf; ein grossartiger Gedanke ist ihm gekommen: „Herr Direktor, könnten wir nicht geben für beide zusammen 6 Kronen, Sie dürfen sie dafür auch prüfen ganz oberflächlich.“

In einer sächsischen Fortbildungsschule fragt der Lehrer nach den fremden Ausdrücken für Pflanzen-, Tier- und Steinkunde. Noch fehlt der Ausdruck Mineralogie. Freudestrahlend antwortet einer: „Die Steinkunde heisst auch noch die Steengeographie.“

**Definition.** Ein Netz ist eine Menge zusammengebundener Löcher. Der Mond ist ein Himmelskörper, der die Arbeit der Sonne aufnimmt, wenn sie untergegangen ist.



## Bücherschau.

### I. Bücherbesprechungen.

**Gravelotte.** Chapter XIV of Jörn Uhl by Gustav Frenssen. Edited with introduction, notes, and vocabulary by Otto Heller, Ph. D., Professor of the German Language and Literature in Washington University, St. Louis. Boston, Ginn and Co. XX + 67 pp. Cloth, 30 cents.

**Aus goldenen Tagen.** Studien und Abenteuer von Heinrich Seidel. Selected and edited with notes, vocabulary and exercises by Dr. Wilhelm Bernhardt. Boston, D. C. Heath & Co., 1906. VIII + 144 pp. Cloth, 35 cents.

**Karl Heinrich.** Erzählung von Wilhelm Meyer-Förster. Edited with introduction, notes and vocabulary by Herbert Charles Sanborn, A. M., Bancroft School, Worcester, Mass. New York, Newson & Co. 391 pp. Cloth, 80 cents.

Drei nach Inhalt und Form sehr verschiedene Bücher, unter denen das erste, Frenssens Gravelotte, sowohl wegen seines literarischen Wertes als auch wegen des vorzüglichen, alles überflüssige Beiwerk verschmähenden Kommentars entschieden den Vorrang verdient. Die eigenartige Schilderung des blutigen Ringens, das nicht von der hohen Warte der Heerführer und des Generalstabs oder der Offiziere geschaut wird wie die meisten Schlachtenbilder, — auch die Detlev von Liliencrons, — bei dem auch kein Hurrahpatriot sich in den ehrenvollen Tod fürs Vaterland stürzt, kein verschmähter Liebhaber die barmherzige Feindeskugel für sein müdes Herz sucht, wie im Dutzendroman, — diese packende Darstellung einzig aus der Perspektive des gewöhnlichen Soldaten wird bei richtiger Behandlung jedem Lehrer und Schüler unvergesslich bleiben. Die Einleitung (zehn Seiten stark) gibt ein kurzes Lebensbild des Verfassers, den Inhalt des Jörn Uhl und den nötigen allgemeinen Überblick über die

Schlacht; dem Text (28 Seiten) folgen 12 Seiten Anmerkungen und 24 Seiten Vokabular. Ein einziger Druckfehler ist mir aufgefallen: S. XI Z. 2 v. u. lies Sandgräfin statt Landgräfin. In der Anmerkung zu S. 27 Z. 8 ist die Einwohnerzahl von Metz (etwa 60,000) zu berichtigen; wäre die Bevölkerungsziffer im Jahre 1870 gemeint, so müsste die Zeitform des Verbums geändert werden.

Der gemütvollste, sonnige Heinrich Seidel ist dem Lehrer des Deutschen in Amerika ein alter, lieber Bekannter, und Dr. Bernhardt verdient unseren Dank dafür, dass er mit Fleiss und Geschick uns die unter dem Sammelnamen „Aus goldenen Tagen“ vereinigten Teile von des Verfassers Buch „Reinhard Flemmings Abenteuer zu Wasser und zu Lande“ bequem zugänglich gemacht hat. Die kurze Einleitung schliesst nach einer liebevollen Würdigung der schriftstellerischen Eigenart Seidels mit einer Anleitung zu Gesprächsübungen, die jüngere Lehrer mit Nutzen lesen werden, und die durch die 7 Seiten starken „Exercises“ (auf Grund der ersten fünf Textseiten) ausgezeichnet erklärt wird. Die Anmerkungen (21 Seiten) sind teilweise zu ausführlich; so hätte statt der 26 Zeilen (in kleinstem Druck!) zu S. 5, Z. 23 ein einzeliger Hinweis auf das überall zugängliche „A Tramp Abroad“ genügt. Die in den letzten Büchern des Herausgebers mehr und mehr hervortretende und hier in der Einleitung noch eigens verteidigte Liebhaberei für Naturwissenschaften in volkstümlicher Darstellung, der eine Reihe ausführlicher Anmerkungen gewidmet sind, wird, fürchte ich, nicht allzuviel Anklang finden. — Sehr gefährlich ist meines Erachtens die für das Deutsche ohnehin unmögliche Längenbezeichnung in Anmerkung 1 auf Seite 14, wonach in „die weithin schattende Lanze“ die beiden letzten Wörter mit langem a zu sprechen wären; gemeint ist natürlich, dass die betonten Vokale des Deutschen in diesen Stellen den Längen im griechischen und lateinischen Hexameter entsprechen. In



Anm. 5 (k) zu derselben Seite findet sich ein Druckfehler: zhan, lies zhan; aber auch mit den Worten „pronounce zhan, nasalized“ (für Jean) wird manch einer nichts anzufangen wissen.

Meyer-Försters „Karl Heinrich“ erfreut sich noch heute in Deutschland grosser Beliebtheit, wohl hauptsächlich als Urform seines Dramas „Alt-Heidelberg“, und ist in dem Bericht des Californier Ausschusses über einen vierjährigen Lehrgang im Deutschen an Mittelschulen (siehe das Märzheft dieser Zeitschrift, S. 71 ff.), wohl auf Grund der hier vorliegenden Ausgabe, als passender Lesestoff, besonders als Privatlektüre, für das dritte Jahr genannt. Die Erzählung, um einige belanglose Stellen gekürzt, erscheint hier in schmuckem Gewande, Schwabacher Druck mit fast allen Illustrationen der deutschen Originalausgabe, rot und schwarze Deckenpressung des gelblich-grauen Leinenbandes, handliches Format, — nur der Buchbinder hätte seine Sache besser machen sollen, denn obwohl ich mich keineswegs als Bücherwurm betrachte, sind mir bei der ersten Durchsicht meines Belegexemplars etwa ein halbes Dutzend Blätter aus dem Leim gegangen. — Sehr wohlthuend berührt die verständnisvolle, sympathische Einleitung des Buches, bei der aber die leichtlebigen Korpsstudenten entschieden besser wegkommen als die ersten jungen Leute, die an einen etymologischen Zusammenhang zwischen Student und studieren glauben. — Nicht ganz klar ist mir, was für Leser sich der Herausgeber für sein Buch denkt. Die Vorbemerkung zu dem — recht genau und vollständig gearbeiteten — Wörterbuch nach „mostly beginners“, dem Vorwort nach „beginners of German in a college course, or second and third year pupils in average preparatory classes.“ Aber als allererste Lektüre wird kein Lehrer seinen Schülern den Karl Heinrich geben, und dann sind eine ganze Anzahl der elementaren grammatischen Erklärungen unnötig, z. B. S. 42 Anm. 1, S. 46 Ende von Anm. 3, ganz überflüssig S. 118 Anm. 3. Unnötig sind ferner S. 66, Anm. 6 das Zitat aus dem Wallenstein, S. 68 Anm. 1 die ohnehin unlateinische Übersetzung des Namens Heidelberg. S. 133 Anm. 3 das über St. Veit Gesagte; desgleichen die häufigen Übersetzungen von Ausdrücken ins Französische (z. B. S. 98 Anm. 7), sogar Bezeichnung des Spanischen (S. 215 Anm. 1) und Griechischen (S. 265, Anm. 3). Umgekehrt wären Anmerkungen erwünscht zu S. 62 Z. 8

v. o. sowie S. 108 Z. 5 und 3 v. u. (zur Erklärung der volkstümlichen Possessivform), S. 72 Mitte („Die fahren einen ja über!“), S. 250 Anm. 1 (Aussprachebezeichnung); ebenso gab der versteckte Hieb auf S. 137 unten Gelegenheit zu einem Worte über den Partikularismus der thüringischen Zwetschenstaaten, und S. 172 musste erwähnt werden, dass die Mensur eines deutschen Erb- und Kronprinzen zu den Unmöglichkeiten gehört, bezw. in welcher lächerlicher Form sie vorgeht, dass also Karl Heinrichs Mensuren dichterische Lizenz sind. — Auch eine stattliche Reihe Unrichtigkeiten finden sich in den Fussnoten. So was S. 50 Anm. 1 über den Erfolg des Kampfes gegen die Fremdwörter gesagt wird; — S. 55 Anm. 2 (der Superlativ bezeichnet im Deutschen nie einen geringeren Grad als der Positiv); — S. 56 Anm. 1 (die übliche Verdeutschung von Coupé ist das Abteil); — S. 59 Anm. 1 („meine Herrschaften“ wird nicht in der Anrede an lauter Herren gebraucht); — ebd. Anm. 2 (l und el sind nicht das Überbleibsel der Verkleinerung -lein, siehe Wilmanns deutsche Grammatik § 245 ff.; und wenn der Herausgeber in einem Worte wie Zügl die deminutive Funktion verloren wähnt, so beachtet er den gerade an einem solchen Wort scharf hervortretenden Gefühlswert und Nebensinn des Deminutivsuffixes nicht); — S. 68 Anm. 1 (das Heidelberger Schloss ist nicht als mittelalterlicher Bau zu kennzeichnen); — ebd. Anm. 3 Ende (Ulnhold ist nicht pfälzisch); — S. 69 Anm. 1 (was bezieht sich hier nicht auf den vorausgehenden Satz, sondern auf „alles das“); — S. 73 Anm. 7 (die Vandalia als vornehmstes Heidelberger Korps wird die Saxo-Borussia nicht schlecht kränken!); — S. 74 Anm. 1 und S. 156 Anm. 4 (die Farbenfolge an Band und Mütze der Westfalen und Rhenanen ist grün-weiss-schwarz und blau-weiss-rot, nicht umgekehrt, ebenso wenig wie die französischen Nationalfarben blau-weiss-rot und die amerikanischen rot-weiss-blau identisch sind); — S. 105 Anm. 6 (schon besser mit sure enough wiederzugeben); — S. 123 Anm. 1 (Stuttgart ist nicht kaiserliche, sondern königliche Residenz); ebd. Anm. 2 (die Aussprache Heilbronn mit dem Ton auf der zweiten Silbe ist spezifisch süddeutsch, vgl. Hempf's „German Orthography and Phonology“ § 31, 1, b); — S. 128. Anm. 1 (Ansichtskarten gab es in den siebziger Jahren noch nicht); — S. 135 Anm. 2 (liess sich kürzer fassen; kann ich ihn sprechen? =

can I see him? etc.); — S. 150 Anm. 1 (Tschaperl ist nicht gemeinsüddeutsch, sondern wie das hier als norddeutsch angeführte Hascherl österreichisch); — S. 177 Anm. 3 (hinausrage und ansehe sind nicht irregular, sondern potentialer Konjunktiv, vgl. Prof. Curme's „Grammar of the German Language“ § 168. II. B, mit dessen Hilfe auch der feine Unterschied in den Zeitformen auf S. 232 Anm. 5 zu erklären ist); — S. 178 Anm. 6 (irreführend; nur schriftlich wird mehr als ein Titel gegeben, mündlich bei der Anrede nie mehr als einer); — S. 200 Anm. 6 (der ist Relativ, nicht Demonstrativ); — S. 209 Anm. 2 und S. 237 Anm. 3 (Fürsten und Erbprinzen von Fürstentümern sind nicht königliche Hoheiten); — S. 444 Anm. 1 (das Gasthaus zum Hirschen, das hier gemeint ist, liegt an der Hauptstrasse in Heidelberg und nicht an der Hirschgasse in Neuenheim); — S. 263 Anm. 2 (Prorektoren gibt es nicht nur in Heidelberg). — An Druckfehlern habe ich verzeichnet: S. 25 Ende des zweiten Abschnittes (lies Leipzig oder Leipsic); S. 54 Z. 3 v. o. (lies ist!); S. 77 Z. 4 v. u. (lies nicht?); S. 78 Anm. 1 (lies lordship's); S. 78 Z. 1 v. o. (lies „Das“); S. 113 Z. 8 v. u. (lies Unnötigerweise); S. 122 Anm. 1 Z. 4 (lies German); S. 123 Anm. 3, letzte Zeile (lies Frundsberg); S. 150 Z. 13 v. o. (lies hatten); S. 176 Z. 7 v. u. (lies Äussern); S. 182 Z. 4 v. u. (lies „So“); S. 233 Z. 2 v. o. (lies Bilz.“). Im Vokabular sowie im Text (S. 68 Z. 2 des Textes und S. 156 Z. 9) wären der Konsequenz halber Akzent und Akquisition in der neuen Rechtschreibung zu geben. Dass im Vokabular Tag nebst seinen Zusammensetzungen und Glas nach provinziell norddeutscher Aussprache mit kurzem Stammvokal gegeben sind, finde ich bedauerlich; zum Glück braucht man es nicht nachzumachen.

Univ. of Wis.

E. C. Roedder.

#### Ein Reformlesebuch.

Deutsches Lesebuch mit Sprechübungen für Quarta und Tertia. Deutschland in Wort und Bild, Land und Leute par Charles Schweitzer, Docteur à lettres, Professeur agrégé au Lycée, Janson-de-Sailly, avec la collaboration de Émile Simonnot, Professeur au collège Chaptal. Troisième édition. Librairie Armand Colin, 5, rue de Mézières, Paris. 1906.

Auf dem deutschen Philologentage zu Hamburg wurde schon vor zehn Jahren gefordert. \* „dass der Inhalt der Schulausgaben für neusprachliche Autoren-Lektüre derart sein müsse, dass er einen belehrenden und bildenden Einblick bietet in die Geschichte und Kultur des öffentlichen und privaten Lebens, in die unterscheidende Eigenart an Begabung und Sitte gerade desjenigen Volkes, dem der fragliche Autor angehört. Er muss insbesondere dazu dienen, die Schüler einzuführen in das Verständnis der hervorragenden Geister dieses Volkes, indem er sie, durch Vermittlung der Schullektüre, bekannt macht mit dem Besten und Edelsten, was dieses Volk in Literatur und Kunst, Handwerk und Industrie hervorgebracht hat, mit dem Bedeutendsten, was es in Krieg und Frieden, in Politik und sozialer Gestaltung geleistet hat, soweit jene Schöpfungen und diese Leistungen in der Darstellung nicht die Verständniskraft der Schüler übersteigen oder sonst durch ihre Natur nach irgend einer Seite hin für die Behandlung in der Schule ungeeignet sind.“

Vor aller anderen Lektüre würde ein Lesebuch berufen sein, uns diese verschiedenen Phasen des fremden Volkstums vorzuführen, der Anhänger der Reformbewegung im neusprachlichen Unterricht wird sich aber in dieser Erwartung von der langen Reihe der deutschen Lesebücher für amerikanische High Schools abwenden. Selbst das von Dr. Bahlsen† im Aufbau gelobte Glück Auf ist nicht nur vom Standpunkte der Reform aus einseitig, sondern — und das ist viel schlimmer — in seiner Ausführung kümmerlich. (Viel formvollendeter, weil mehr entlehnt, sind z. B. die Erzählungen aus der Deutschen Geschichte für Schule und Haus von Josepha Schrakamp. Henry Holt and Company.) Immerhin beweist die grosse Beliebtheit des Buches, dass es einem allgemein gefühlten Bedürfnisse entspricht. In den P. M., VI, p. 236 ff., wurde darauf hingewiesen, dass die praktischen Vorarbeiten für zeitgemässe Hilfsbücher zum deutschen Unterricht mehr in den ausserdeutschen Kulturländern zu suchen seien, als in Deutschland selbst, wo sich naturgemäss das Interesse auf das Französische

\* Viëtor, Die Neueren Sprachen, vol. IV, p. 210.

† Leopold Bahlsen, The Teaching of Modern Languages. Ginn and Company, p. 91.

sche und Englische konzentriert. Eine solche Arbeit nun, die dank der Gründlichkeit in Anlage und Ausführung direkt in unsere Schulliteratur verpflanzt werden kann, ist das obengenannte Buch der um den deutschen Unterricht in Frankreich hochverdienten Verfasser. Im Vorwort an ihre Schüler nennen sie das Buch eine Rundreise durch Deutschland und zwar habe sie einen doppelten Zweck. „Erstens wollen wir Euch, liebe Schüler“, heisst es, „mit dem deutschen Lande und Volke, seinem Geist, seinen Sitten, seiner mannigfachen Tätigkeit und seiner Kultur bekannt machen; zweitens sollt Ihr Euch unterwegs in der Kenntnis und im Gebrauch der deutschen Sprache vervollkommen...“ Sehen wir nun in aller Kürze, ob der Inhalt des Buches hinter seiner Ankündigung zurückbleibt.

Die Reise beginnt in Westmitteldeutschland, geht über die nördliche Tiefebene hinweg bis Hamburg und dann nach einem Abstecher nach Berlin wieder zur Ostsee zurück, wo sie der Ostgrenze bis zu den Karpathen hinunter folgt. Der Rückweg erfolgt durch die Gebirge Mitteldeutschlands und endet mit einem Besuche in Deutschland und der Schweiz. Dieser stets mit der Karte zu studierende Teil des Buches ist aber nur das äussere Gerüst. Innerhalb desselben lebt und webt es von deutschen Sagen und Legenden, deutsche Sitten und Gebräuche heimeln uns überall an, und wir lesen viel von Deutschlands frohen Festen und

von seinen sauren Tagen. Die Heinzelmännchen rumpeln und die Nixen tanzen im Mondenschein, es poltert der Berggeist und ruhelos macht die weisse Frau ihre allnächtliche Runde. Da fängt der Imker Bienen auf der weiten Heide und der russige Köhler schürt seinen einsamen Meiler, schlesische Jungen fahren im Hörnerschlitten zu Tal und die Hexen zu Berg auf den Brocken, Studenten pauken auf der Mensur und in der Kaserne wird der langsame Schritt geübt, um Helgoland stürmt es und im Oberland rollt die Lawine, aber der biedere Münchener sitzt gemächlich im Hofbräu und trinkt seine Schoppen! Auch Beschreibungen in Hülle und Fülle, z. B. das Passionsspiel in Oberammergau, das Wagnertheater zu Bayreuth, eine Elsässer Hochzeit, ein westfälisches Bauernhaus (alle mit wunderhübschen Bildern), selbst das liebe Storchennest fehlt nicht. Von den eingestreuten Gedichten und Liedern (zum Teil mit Melodie) seien erwähnt: Johanna Ambrosius' Mein Heimatland (Ostpreussen), Heines Wallfahrt nach Kevlaar und — wohl bekomm' sie den jungen Franzosen! — die Wacht am Rhein.

Wir empfehlen das Lesebuch als Lektüre für das zweite Jahr an High Schools und Colleges aufs allerwärmste. Eine amerikanische Agentur für Vertrieb des Buches ist leider nicht angezeigt.

The University of Chicago.

Paul O. Kern.

## II. Eingesandte Bücher.

Lycidas, Comus, L'Allegro, Il Pensero, and Other Poems by John Milton. Edited by Julian W. Abernethy, Ph. D., Principal of the Berkeley Institute, Brooklyn, N. Y. Maynard, Merrill & Co., New York, 1906.

Washington's Farewell Address and Webster's First Bunker Hill Oration. Edited with introduction and notes by Charles Robert Gaston, Ph. D., Teacher of English in the Richmond Hill High School, New York City. Ginn & Co., Boston, 1906. Price 25 cts.

Britonsart, Selections from Spenser's Faery Queene

Books, III, IV, and V. Edited with introduction and notes by Mary E. Litchfield. Ginn & Co., Boston, 1906.

The Pilgrim's Progress by John Bunyan. With Notes and a Sketch of Bunyan's Life. Ginn & Co., Boston, 1906.

Essentials of German by B. J. Vos, Associate Professor of German in the Johns Hopkins University. Second Edition, revised. New York, Henry Holt & Co., 1906.

Gresslers Klassiker der Pädagogik. Bd. XXIII. Johann Heinrich Pestalozzi. Bearbeitet

von Dr. Paul Natorp, o. ö. Professor an der Universität Marburg. I. Teil. Pestalozzis Leben und Wirken. Langensalza, F. G. L. Gressler, 1905. Preis M. 5.50.

Das edle Blut. Erzählung von Ernst von Wildenbruch. Edited with introduction, notes, vocabulary, and exercises, by Ashley K. Hardy, Assistant Professor of German in Dartmouth College. New York, Henry Holt & Co., 1906.

Höher als die Kirche, von Wilhelmine v. Hillern. Edited with introduction, notes, exercises for composition and conversation, and vocabulary, by Clarence Willis Eastman, Ph. D., Assistant Professor of German, State University of Iowa. Ginn & Co.

Familiar Wild Animals by Silas A. Lottridge. Photographs from nature by the author. New York, Henry Holt & Co., 1906. Preis 60 cts.

## Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

**W. H. Rosenstengel,**

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

**Emil Daprich,**

vormals Direktor des Nat. Deutscham. Lehrerseminars.

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.	
Ausgabe A nach der Normalwörtermethode.....	20 Cents
Ausgabe B nach der Schreibmethode.....	20 Cents
Band II für Grad 3 und 4.....	30 Cents
Band III für Grad 5 und 6.....	40 Cents
Band IV für Grad 7 und 8.....	50 Cents

Grammatische Übungshefte für Band I und II 5 Cents pro Heft.

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder and alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Revue.

Verlag:

**German-English Academy,**

558-568 Broadway,

Milwaukee, Wis.